

**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

---

# Aplicación de una propuesta de intervención en resolución de conflictos en infantil

---

Trabajo fin de grado presentado por:  
Meritxell Martí Santacana  
Titulación: Grado en Educación  
infantil  
Línea de investigación: Propuesta de  
intervención  
Director/a: Eva Solera Hernández

Ciudad: Barcelona  
Julio 2014  
Firmado por: Meritxell Martí Santacana

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos

## 1 RESUMEN

En el trabajo que presentamos a continuación detallamos la aplicación de un programa de resolución de conflictos aplicado a una clase de Educación Infantil. Con él pretendemos potenciar y desarrollar las capacidades necesarias para afrontar de forma resolutiva y eficaz la gestión de las diferentes situaciones conflictivas con las que se pueden encontrar los alumnos. Así pues, la intervención consta de diferentes actividades que intentan favorecer el desarrollo de la empatía, de la capacidad creativa, del trabajo cooperativo y de la capacidad comunicativa, entre otras. Además, con el objetivo de valorar la eficacia de la propuesta, hacemos una comparativa entre los datos recogidos al inicio y al finalizar la intervención, y obtenemos las pertinentes conclusiones. Previamente, repasamos la bibliografía existente sobre el tema, así como el marco legislativo vigente. Y, para finalizar, exponemos las limitaciones con las que nos hemos encontrado y proponemos mejoras de cara a posteriores trabajos relacionados con el tema.

Palabras clave: resolución de conflictos, educación infantil, intervención, estrategias.

## ÍNDICE

1 Resumen	2
2 Introducción, justificación, objetivos	5
2.1 Justificación	6
2.2 Objetivos	8
3 Marco teórico	9
3.1 Desarrollo de la identidad en el niño: formación del autoconcepto y de la autoestima	9
3.2 Conflicto: definición, componente y tipología	10
3.2.1 Definición	10
3.2.2 Componentes	11
3.2.3 Tipología	12
3.2.4 Habilidades necesarias para la resolución eficaz de conflictos	14
3.3 Causas de la conflictividad en las aulas	16
3.4 Estrategias de prevención	18
3.5 Estrategias para generar un cambio de actitudes en el aula	21
3.5.1 Trabajar las actitudes positivas de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje	22
3.5.1.1 Contrato conductual	22
3.5.1.2 Economía de fichas	22
3.5.2 Mejorar el clima de clase	23
3.5.2.1 La simulación	23
3.5.2.2 El trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo	24
3.5.2.3 Programa de refuerzo positivo y/o negativo	24
3.5.2.4 Entrenamiento en habilidades sociales	25
3.5.3 Aumentar la atención y el control de la clase	26
3.6 Marco legislativo	27
4 Marco empírico	28
4.1 Objetivos	28
4.2 Procedimiento	29
4.3 Población y muestra	29

4.4 Temporización	31
4.5 Instrumentos de evaluación	31
4.6 Propuesta de intervención	32
4.6.1 Materiales	33
4.6.2 Actividades	34
4.7 Resultados	34
4.8 Discusión	39
5 Conclusiones	42
6 Limitaciones y prospectiva	44
7 Referencias bibliográficas	48
8 Anexos	52

## 2 INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS

Desde hace tiempo se ha abierto un debate en torno al concepto de educación y son varios los profesionales que emplazan a la necesidad de un cambio en la forma de entenderla.

Hasta el momento la escuela era entendida, y en muchos casos todavía lo es, como un contexto en el que se transmiten una serie de conocimientos a los alumnos desde una figura de autoridad, el profesor, respecto a diferentes disciplinas. El profesor es el que posee la “llave” del conocimiento específico y si el alumno quiere asimilar ese conocimiento debe escucharle y obedecerle.

En la sociedad actual, la del acceso y generalización del conocimiento, esta concepción se manifiesta ineficaz. Los alumnos tienen acceso a cualquier conocimiento a través de múltiples canales (televisión, internet, redes sociales, etc.), con lo que el profesor, entendido según la concepción anterior de la educación, pierde autoridad. Además, las nuevas características de la sociedad, la inmediatez, la rapidez, la incertidumbre, entre otras, hacen imprescindible una nueva forma de entender la función de la escuela que permita a nuestros alumnos hacer frente a las diferentes situaciones y conflictos que se les presenten de forma autónoma y eficaz.

En este marco es en el que Morín en 1999, a petición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), escribe *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. En él detalla, ya en el prólogo, los fundamentos sobre los que tiene que asentarse la futura educación. Estos siete saberes son los siguientes:

1. Mayor contacto de la educación con la realidad.
2. Construir un conocimiento global y abandonar la perspectiva parcial.
3. El ser humano es una unidad, debemos, por lo tanto, observarlo en su globalidad.
4. Enseñar la globalidad; los pueblos están influenciados los unos por los otros.

5. La educación ha de asumir y hacer frente a las incertidumbres de las ciencias. Debemos enseñar estrategias para hacer frente al riesgo, la duda y la incertidumbre.
6. Aceptación y comprensión de la humanidad.
7. La ética requiere de una tríada: individuo-especie-sociedad.

Basándonos en estos siete principios, propuestos por Morín (1999), debemos intentar partir de una educación cuyo objetivo sea potenciar la autonomía en nuestros alumnos para que puedan enfrentarse a cualquier situación que les depare el futuro. Para ello debemos partir de un enfoque globalizador de la enseñanza, donde exista una interdisciplinariedad entre las diferentes áreas, y donde se eduque al niño de forma global, es decir, teniendo en cuenta todos los aspectos de la persona: el cognitivo, el emocional, el físico y el social.

Partiendo de esta concepción se entiende que el trabajar las emociones en las aulas desde que los niños inician su vida escolar se hace imprescindible para poder obtener un buen rendimiento escolar. Y dentro del trabajo emocional uno de los aspectos a tener en cuenta es el de la gestión y resolución de los conflictos por parte de los alumnos, iniciando este trabajo, como ya hemos dicho, con los más pequeños.

## **2.1. JUSTIFICACIÓN**

Desde la implantación, a principios del siglo XIX, de los diferentes sistemas educativos en Europa la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los implicados en él, alumnos y profesores, ha ido variando a lo largo de los años. Así pues, de concebir la enseñanza meramente como un proceso de transmisión de conocimientos se ha pasado a concebirla como un proceso educativo integral y global del alumno. Además, con la aparición de las tecnologías de la información y del acceso rápido y fácil al conocimiento, se ha hecho necesario e imprescindible modificar tanto la concepción de la

enseñanza y sus objetivos como la metodología utilizada. En este sentido, ya no sólo interesa transmitir conocimientos sino dotar a los alumnos de las estrategias necesarias para buscar, analizar y gestionar la información. Aparte de esto, dentro de la concepción de la formación reglada como educación integral se tienen en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los emocionales y sociales.

Así pues, la legislación vigente, tanto la Ley Orgánica 2/2006 (LOE) como la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley 12/2009 de Educación de Catalunya (LEC), incorpora estos aspectos y establece el trabajo en resolución de conflictos como una de las habilidades transversales a fomentar en los diferentes currículos, empezando desde las edades más tempranas.

Así mismo, los resultados obtenidos por las diferentes investigaciones parecen indicar que, a la hora de resolver los conflictos, intervienen, además de la capacidad de razonamiento lógico, otras variables como son la creatividad para generar diferentes alternativas, la experiencia y el papel mediador del adulto, entre otras. Sin embargo, la mayoría de programas existentes para trabajar la resolución de conflictos en las escuelas van dirigidos a alumnos de primaria y de secundaria, relegando de este trabajo la etapa de infantil.

Teniendo todo esto en cuenta, lo que se pretende con este proyecto es desarrollar en los niños de la segunda etapa de infantil las habilidades necesarias para que sean capaces de tomar decisiones y, por lo tanto, empezar a resolver los conflictos por sí mismos. Su habilidad para encontrar soluciones se incrementa con el ejercicio de generar diversas alternativas a una determinada situación y predecir las consecuencias. Por lo tanto, favoreceremos la creación de este tipo de situaciones con el fin de que los niños puedan ponerlo en práctica.

## 2.2. OBJETIVOS

Detallamos, a continuación, los objetivos que nos hemos marcado al inicio del presente trabajo.

Así pues, los objetivos generales que se pretenden conseguir con este trabajo son:

- Elaborar una propuesta de intervención sobre la gestión de conflictos en un aula de Segundo Ciclo de Educación Infantil.
- Evitar y/o abordar los conflictos en el aula.
- Aplicar estrategias para mejorar el clima dentro de clase.

Y como objetivos específicos:

- Conocer investigaciones llevadas a cabo sobre la resolución de conflictos en infantil.
- Conocer qué programas existen para entrenar en resolución de conflictos en infantil.
- Aplicar un programa de resolución de conflictos en un aula del Segundo Ciclo de Educación Infantil.
- Comprobar los resultados de la aplicación de dicho programa.

### **3 MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 DESARROLLO DE LA IDENTIDAD EN EL NIÑO: FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO Y DE LA AUTOESTIMA**

Nuestra infancia condiciona nuestra edad adulta. Las creencias que una persona tiene sobre sí misma y sobre el mundo, y el consiguiente sentimiento que le generan, es decir idea y emoción, se forman en etapas muy tempranas de la infancia y van evolucionando hasta cristalizar en lo que sería la estabilidad adulta.

En cada momento el niño tiene unas necesidades específicas predominantes por encima de otras y, dependiendo de cómo sean atendidas y satisfechas, irá construyendo una idea de sí mismo como ser humano y una idea del entorno como contexto que lo contiene y, consiguientemente, desarrollará un sentimiento personal de acuerdo con sus creencias. En el fondo esta idea sobre sí mismo y el mundo que el niño construirá a lo largo de su desarrollo dependerá siempre de si se siente aceptado y querido o no. Porque más allá de los instintos biológicos hay también en el ser humano instintos emocionales que serán los que marcarán la formación de su identidad como persona y, por lo tanto, su manera de pensar, sentir y comportarse en la vida.

A partir de la capacidad de razonar que tiene el niño en cada momento de su vida saca conclusiones sobre lo que es él y esta idea se transformará en un sentimiento personal que marcará su forma de ser y de comportarse. Esta “decisión emocional” (Coca, 2005), este sentimiento personal, se decide a una edad muy temprana, hacia los cinco años, condicionando el autoconcepto y la autoestima del niño.

A partir de los seis años utiliza sus relaciones con el entorno como oportunidades para corroborar las conclusiones que sostienen su decisión, es la etapa de actuación. Esta etapa coincide con el inicio de la vida escolar, donde el niño se relaciona con un nuevo entorno social y con las exigencias

que este le impone a partir de lo que siente que es y tiene. Si las herramientas de promoción personal de las que dispone el niño son inadecuadas los problemas empezarán a surgir (Coca, 2005).

En esta etapa, las “relaciones sociales”, las relaciones con los otros niños y niñas, adquieren una gran importancia. El niño cada vez tiene más capacidad para razonar y entender justificaciones y también para llegar a acuerdos con los otros. La resolución de una manera adecuada de los diferentes conflictos, que seguro irán apareciendo, permitirá al niño ganar seguridad en sí mismo y en la relación con los otros y, ya de adulto, enfrentarse a los diferentes conflictos de una manera resolutiva y eficaz (Coca, 2005).

### **3.2 CONFLICTO: DEFINICIÓN, COMPONENTES Y TIPOLOGÍA**

#### **3.2.1 Definición**

Dado, pues, que los conflictos son consustanciales a las relaciones personales e inevitables, forman parte de la cotidianidad, los tenemos que entender no como una situación a evitar sino como un elemento de intervención educativa. Tenemos que evitar la concepción del conflicto como hecho negativo, dado que esta idea dificulta su tratamiento.

Si tomamos como referencia la Teoría del Conflicto de Galtung (2003) observamos que este define el conflicto como un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano, que supone una crisis y una oportunidad. Se trata de una situación de objetivos incompatibles que no se solucionan, sino que se transforman, lo que implica una experiencia vital holística, una dimensión estructural de la relación, una forma de relación de poderes.

### 3.2.2 Componentes

A modo de resumen, y siguiendo el modelo de Galtung, que podemos ver resumido en la Figura 1, podemos decir que el conflicto es la suma de los siguientes factores:

- Actitudes (aspecto motivacional), entendidas como todas aquellas ideas y pensamientos que tienen las diferentes partes implicadas en un conflicto, y cómo valoran el conflicto en sí mismo.
- Comportamiento (aspecto objetivo). Conductas que manifiestan los diferentes partes implicadas en un conflicto. Pueden ser constructivas o perjudiciales.
- Contradicción (aspecto subjetivo). El aspecto real del conflicto, que no siempre tiene que ser compartido por todas las partes.

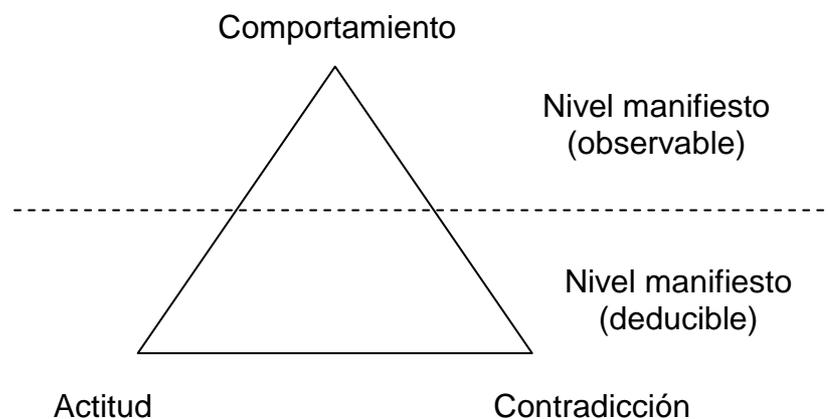


Figura 1. Niveles manifiesto y latente de los conflictos (Tomada de: Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz).

Muchas veces no se tienen en cuenta, o no se “perciben”, los tres factores en juego en el conflicto, obteniendo una percepción limitada de este. De hecho, en muchas ocasiones, sólo focalizamos la atención en el comportamiento, puesto que en él es donde se manifiesta la violencia, consiguiendo hacer menos evidente el problema, pero sin influir positivamente en la contradicción subyacente.

Según Galtung (2003), sólo podemos resolver un conflicto transformándolo si tenemos en cuenta todos los aspectos de este, tanto los manifiestos como los latentes. Debe haber un proceso de concienciación que permitirá la movilización. Para transformar un conflicto, pues, tenemos que contar con:

- La creatividad para encontrar una solución, teniendo en cuenta que las emociones son las fuerzas directoras y la inteligencia el instrumento para superar las contradicciones.
- La empatía para conocer la otra parte y suavizar las actitudes.
- La no-violencia que promueve las necesidades básicas sin insultar, suavizando los comportamientos.

### **3.2.3 Tipología**

Detallamos, a continuación, los tipos de conflictos con los que nos podemos encontrar siguiendo la clasificación de diferentes autores.

En primer lugar, según Casamayor (1998), los conflictos que se dan de forma más habitual en los centros escolares son:

- Conflictos de relación entre los alumnos, y entre éstos y los profesores. Dentro de éstos encontramos conductas de desprecio, de agresividad verbal y física, etc.
- Conflictos de rendimiento escolar. Son aquellos que hacen referencia a la actitud con que el alumno se enfrenta a los aprendizajes; y que pueden afectar a su rendimiento. Por ejemplo, conductas de apatía, de falta de motivación o de pasividad.
- Conflictos de poder. Entendemos por conflictos de poder aquellos derivados de las relaciones jerárquicas que se establecen entre los alumnos. Un ejemplo serían los liderazgos negativos.

-Conflictos de identidad. Por conflictos de identidad entendemos todas aquellas conductas agresivas que se manifiestan en contra de los objetos y del edificio escolar.

Hay que entender que, según Casamayor (1998), un conflicto no es un acto de indisciplina, sino que se produce cuando hay un choque de intereses o cuando hay un enfrentamiento a causa de un desacuerdo relacionado con ideas, actuaciones, etc. Para su resolución se hace imprescindible la negociación, y es por ello que ésta debe incorporarse dentro de la dinámica general del centro.

Otra clasificación nos la ofrece Souto (2014), según la cual los conflictos pueden ser:

-De comunicación. Son aquellos derivados de errores en la transmisión y/o comprensión de los mensajes.

-De relación. Aquellos que se dan en las interrelaciones entre las personas.

-De necesidades. Derivados de la existencia de una contraposición de necesidades.

-De valores. Derivados de una valoración diferente de las diversas situaciones que pueden darse.

Así pues, sea del tipo que sea, su resolución empieza, siempre, por la prevención, que tiene como finalidad crear las condiciones adecuadas para evitar todos los conflictos que se producen por una realidad externa inadecuada, y conseguir las mejores condiciones para poder abordar aquellos que se produzcan de la manera más educativa (Coca, 2005).

Hay una serie de factores que tenemos que intentar tener en cuenta, creándolos y favoreciéndolos dentro del aula, porque nos ayudarán a desarrollar este clima preventivo que permitirá abordar los conflictos que vayan apareciendo. Son los siguientes (Fernández, 1998):

- El establecimiento de un vínculo afectivo y educativo entre alumnos y entre alumnos y profesores.
- La creación de un clima de seguridad y confianza en el aula que facilite a los niños la comunicación de cualquier cosa de la cual quieran hablar.
- El establecimiento de una dinámica de cooperación, no competitiva, dentro del aula
- El potenciar la toma de decisiones colectivas entre los alumnos.
- Favorecer progresivamente la autorregulación del grupo y no tanto la regulación por parte del adulto.

El papel del educador es, pues, imprescindible para propiciar y potenciar todos estos aspectos que ayudarán a crear un grupo cohesionado, cooperativo e integrado que favorecerá la resolución de una manera eficaz y educativa de los diferentes conflictos que irán surgiendo.

Así, pues, es importante que el maestro conozca su propio funcionamiento, aquellas cosas que le molestan, aquellas que le hacen “saltar”, las que “aguanta” demasiado, sus limitaciones, etc.; dado que este conocimiento le permitirá entender mejor algunas conductas y dinámicas que se establezcan en el aula.

Sólo de este modo las disputas, los conflictos, llegan a ser un entorno favorecedor del desarrollo cognitivo, social y emocional del niño.

### **3.2.4 Habilidades necesarias para la resolución eficaz de conflictos**

Diferentes estudios demuestran que hay varias habilidades que juegan un papel determinante en la resolución de conflictos.

En este sentido, Wason, y Johnson- Laird (1981) consideraron que el desarrollo de la capacidad de razonamiento lógico viene determinada por la capacidad para crear y utilizar modelos mentales.

Por su parte, Hawkins, Rea, Glick y Scribner (1984) encontraron que los niños de entre 4 y 5 años, en situaciones imaginadas, podían llegar a deducciones lógicamente correctas. Esto no ocurría en situaciones familiares, dado que la experiencia jugaba un papel determinante.

Vygotsky (1995), a su vez, determinó que las destrezas sociales aprendidas en las diferentes interacciones sociales que se daban en las actividades diarias eran determinantes en la resolución de conflictos.

Por otro lado, Saiz y Román (1996) aplicaron un programa en entrenamiento cognitivo y en habilidades de resolución de problemas sociales a niños socialmente desfavorecidos de entre 5 y 7 años, concluyendo que el desarrollo de las estrategias cognitivas se produce primero a un nivel externo y que progresivamente se va interiorizando. En dicho proceso es imprescindible el papel del adulto como mediador en las conductas de los niños para facilitar que progresivamente vayan regulando su propia acción. Para ello el niño debe disponer de unos esquemas mentales elementales así como ser capaz de comunicar de forma ajustada sus mensajes y recibir también de forma ajustada los mensajes de los demás.

En 1998, Thornton concluyó que las habilidades de los niños a la hora de resolver los diferentes conflictos que se les presentan dependían no tanto de un razonamiento lógico como de la capacidad para comprender el mundo que les rodea, de utilizar dicha información y de reaccionar al feedback que proporcionan sus actividades e interpretarlo. El proceso de resolución de problemas es, pues, un proceso creativo, social y vinculado a los sentimientos más que a las destrezas.

Así mismo, en 1997 en Canarias y en 1998 en Cataluña empieza a aplicarse el Programa de Competencia Social (Segura, Mesa y Arcas, 1998) a niños de primaria y secundaria con el objetivo de mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia entre el alumnado. Dicho programa trabaja sobre cuatro aspectos:

- Entrenamiento en habilidades cognitivas específicas en la resolución de problemas.
- Desarrollo del razonamiento moral y en valores.
- Educación de las emociones y sentimientos.
- Entrenamiento en habilidades sociales.

Los resultados obtenidos tras la evaluación de este programa demuestran que el alumnado mejora en su competencia social, reduce su inhibición y aumenta su asertividad, hechos que repercuten en una mejor resolución de los conflictos interpersonales así como en una mejora del clima del aula (Mesa, 1996).

### **3.3 CAUSAS DE LA CONFLICTIVIDAD EN LAS AULAS**

Hay numerosos aspectos que pueden dar lugar a una situación conflictiva. Los detallamos a continuación.

En un primer momento, Dreikurs y Grunwald (1982) determinan que existen cuatro propósitos por los que los alumnos se comportan mal en el aula; y, al mismo tiempo, plantean cuál es la actitud que debería adoptar el profesor ante cada uno de ellos para intentar minimizarlos. Estos cuatro propósitos son:

- a) Obtener atención. La respuesta del profesor debería ser la de ignorar dichas conductas.
- b) Obtener poder. Necesidad del alumno de manifestar que él manda. El profesor debería evitar entrar en discusión con él e intentar dialogar.
- c) Deseo de venganza. El profesor debería buscar las cualidades positivas del alumno y favorecer su autoestima, porque así no molestará a los demás.
- d) Incapacidad asumida. Al alumno ya le va bien que los demás no esperen mucho de él. El profesor debe ayudarle a conseguir obtener éxito en la realización de sus actividades.

Por su parte, Ortega y Del Rey (2003) determinan que las situaciones de conflictividad derivan, básicamente, de tres factores:

- De la falta de comunicación.
- De las dificultades para establecer un diálogo de forma competente.
- De las tensiones emocionales que se van generando durante la vida en común.

Hay, sin embargo, pocos estudios que analicen la realidad de los conflictos en las aulas, y la mayoría de ellos lo hacen de una forma descriptiva.

Según un estudio realizado por Albánchez e Iranzo (2010), el nivel de estudios es un factor que puede predecir el nivel de conflictividad que puede darse en un grupo.

Estos autores constataron que a partir de la implantación en 1990 de la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) se produce un aumento del fracaso escolar, así como del nivel de conflictividad en las aulas. Varios son los factores que están detrás de estos fenómenos:

- Al alargar la enseñanza obligatoria hasta los 16 años aumenta la diversidad en las aulas.
- El aumento del número de inmigrantes y los problemas de adaptación e inserción que ello comporta.
- La rapidez con la que se dan los cambios en nuestra sociedad.
- La exigencia que comporta preparar a los alumnos para esta sociedad en continuo cambio.
- Las dificultades de la escuela para atender a determinados tipos de alumnado.
- La disminución del apoyo al profesorado por parte de la sociedad y el aumento de exigencia respecto a sus funciones.
- La ausencia de valores, la no existencia de ideologías claras, el consumismo, etc.
- La falta de formación del profesorado.

Este estudio analiza el nivel de conflictividad en las enseñanzas medias, obligatorias (ESO) y postobligatorias (Bachillerato) y entiende por conflictividad todas aquellas incidencias disciplinarias denunciadas por los profesores. Por tanto no tiene en cuenta todas aquellas conductas que pueden darse en el aula

y que se pueden valorar subjetivamente en función del grado de tolerancia de cada profesor. Según los datos recogidos, el mayor nivel de conflictividad escolar en las enseñanzas medias se da en los cursos obligatorios (1º, 2º, 3º y 4º de la ESO), especialmente en 1º y 2º, si lo comparamos con la educación postobligatoria.

### **3.4 ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN**

Según Fernández (1998), la disrupción, entendida como un estado de inquietud que trae consigo conductas tales como poca cooperación, desobediencia, provocación e impertinencia, entre otras, provoca una actitud negativa entre los alumnos y el profesor. Dicha actitud aumenta también la posibilidad de que haya conflictos entre compañeros de clase. Teniendo esto en cuenta, será imprescindible que el profesor sea capaz de contrarrestar los problemas de disrupción que puedan surgir. Para ello serán claves las estrategias de control que éste lleve a cabo, así como que las normas de clase, las expectativas que se quieran cumplir y que las exigencias que se pidan a los alumnos estén claras. Además, el profesor deberá ser consistente en el mantenimiento de las normas marcadas desde un inicio, evitando el tratamiento diferenciado entre los alumnos para evitar el “efecto Pigmalión” (Rosenthal y Jacobson, 1968). Según este efecto el alumno acaba asumiendo las expectativas que de él tiene el profesor.

Así pues, el profesor debe tener en cuenta una serie de aspectos a la hora de prevenir la disrupción en el aula (Fernández, 1998):

- Al iniciar el curso crear unas normas explícitas de clase conjuntamente con el alumnado, así como desvelar las implícitas y asegurarse de que unas y otras no entren en contradicción.
- Usar el verbo estar en lugar del verbo ser a la hora de hablar de la conducta de un alumno.

- Mejorar la dinámica de la instrucción. Por ejemplo, moverse por toda la clase y no quedarse detrás de la mesa.
- Evitar centrar la atención de la clase en las conductas disruptivas que puedan aparecer, sustituyéndola por una supervisión silenciosa (acercarse a los alumnos que estén teniendo un comportamiento inadecuado, tocarles el hombro, etc.).
- Ejercer, con su conducta, de modelo para los alumnos. Deberá llegar puntual, reforzar de forma positiva o mostrar interés por lo que se explica.
- Fomentar las agrupaciones del aula de manera que se favorezca el trabajo en equipo, el contraste, el compartir, la ayuda y la responsabilidad. Así, se creará un clima de compañerismo más que de amiguismo.
- Usar una variedad de metodologías y clases dinámicas. Las actividades deben estar bien estructuradas, deben ser comprensibles para los alumnos y no deben resultar monótonas y aburridas. De esta manera conseguiremos mantener la atención y la motivación de los alumnos.
- Establecer relaciones con los alumnos basadas en el respeto mutuo.
- Reemplazar el castigo sin relación con la conducta emitida por el alumno por la aplicación de consecuencias contingentes a la conducta.

Caruana (2001), por su parte, menciona cuatro ámbitos de actuación en los que incidir con el fin de minimizar la conflictividad en el aula:

1.- El primero de ellos sería el clima de clase. Lo plantea como un prerrequisito para que se dé un aprendizaje eficaz. Para conseguir un buen clima de clase es necesario definir unos límites claros (entendiendo por límites la frontera entre las conductas aceptadas y las que no) durante las primeras semanas de clase; acordar unas normas de convivencia (explícitas e implícitas); conocer bien los roles de los alumnos; detectar los grupos perturbadores. Con el fin de conseguir unas buenas relaciones entre profesor y alumnos, este autor propone que el profesor:

- Trate a los alumnos como personas y exija ser tratado como tal.
- Conozca aspectos informales y personales de los alumnos.

- Observe las maneras de los profesores más “populares”.
- Promueva asambleas en clase con el objetivo de escuchar las opiniones de los alumnos.
- Actúe con humor y distensión.
- Conozca qué imagen tienen los alumnos de él.

2.- Otro sería la atención y el control del aula. Propone algunas estrategias para conseguir captar la atención de los alumnos:

- No empezar la clase hasta tener la atención de todos los alumnos.
- Buscar la atención de los alumnos distraídos de forma individual.
- Iniciar la clase de forma rápida, natural y fácil.
- Conocer y evitar los elementos distractores.
- Empezar una clase haciendo preguntas sobre lo explicado el día anterior.
- Empezar con una actividad práctica.
- Empezar planteando un problema.
- Hacer cumplir las rutinas establecidas.
- Promover la curiosidad.

3- Un tercer ámbito serían las estrategias instruccionales. Hacen referencia a todas aquellas estrategias de que dispone el maestro para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4- Y por último, el clima del centro. El autor plantea la necesidad de anticiparse a los problemas, así como de plantear unas normas de centro eficaces y de implicar a las familias.

Menciona, además, varios aspectos a tener en cuenta con el fin de mejorar la convivencia del grupo clase:

- Estimular que los alumnos se conozcan mejor.
- Promover una mayor autoconfianza y seguridad entre ellos.
- Conseguir que los alumnos asuman unas normas de clase.
- Potenciar la autoestima y las habilidades sociales de los chicos.
- Favorecer el trabajo grupal y la toma de decisiones por consenso.

Ortega y Del Rey (2003), por su parte, coinciden en la importancia de crear un ambiente grupal de cooperación; el estableciendo de unas normas de clase consensuadas entre alumnos y profesor; y la importancia del respeto mutuo a la hora de ayudar a prevenir y/o minimizar los conflictos que puedan surgir en el aula. Además, añaden la necesidad de trabajar y enriquecer el diálogo espontáneo en el aula; favorecer la comprensión del punto de vista del otro; y que la expresión en clase se haga de forma sencilla, directa y respetuosa; y, en caso de que sea necesario, establecer unas normas en este sentido.

### **3.5 ESTRATEGIAS PARA GENERAR UN CAMBIO DE ACTITUDES EN EL AULA**

La convivencia y el aprendizaje forman la cara y la cruz de una misma realidad, la formación integral del alumnado. Ello implica el desarrollo tanto de las capacidades cognitivas como de las socioemocionales de los alumnos. Para ello será imprescindible concebir al maestro como un “catalizador” que debe facilitar el aprendizaje autónomo, considerando que el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida. Según Olías (s.f.), partiendo de esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos describir diferentes estrategias que nos ayuden a mejorar la gestión del aula. Para ello deberíamos:

- Trabajar las conductas positivas, tanto de los alumnos como de los profesores, implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Mejorar la situación de clase.
- Aumentar el control del profesor sobre los alumnos y, en general, sobre la clase. Según Sanjuán (2001, p. 81), “entenderíamos por control del aula todas aquellas actividades desarrolladas por el profesor, dirigidas a conseguir que el alumno esté ocupado en las tareas instruccionales apropiadas y a minimizar los comportamientos disruptivos en el grupo”.

### **3.5.1 Trabajar las actitudes positivas de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Dado que las actitudes se educan también pueden aprenderse. Este aprendizaje debe ser tenido en cuenta también dentro del contexto escolar y, por lo tanto, deberíamos plantearnos su enseñanza-aprendizaje como objetivo de clase. Así pues, y como norma general, el profesorado debería primar el uso del refuerzo positivo por encima de las reprimendas y/o castigos. En este sentido, y tal y como hemos comentado anteriormente, el profesor debe de ser capaz de, siempre que sea posible, extinguir las conductas inapropiadas de los alumnos omitiéndoles la atención y reforzar de forma explícita aquellos comportamientos que queremos generalizar. Para ello puede, además, utilizar diferentes estrategias, como el contrato conductual y la economía de fichas, por ejemplo.

#### *3.5.1.1 Contrato conductual*

Alumno y profesor explicitan de forma detallada las conductas a seguir y por las cuales el alumno conseguirá una recompensa. Cada uno de los implicados, una vez redactado el contrato, lo firma y se compromete a cumplirlo (Bados y García-Grau, 2011).

.

#### *3.5.1.2 Economía de fichas*

El profesor detalla las conductas que debe seguir el alumno, siempre en positivo, y qué recompensa y qué valor conseguirá en caso de cumplirlas. Las diferentes conductas y la evolución del alumno en su cumplimiento se plasman en un soporte que será accesible al alumno, como por ejemplo en una cartulina

en la cual se marcará cada vez que el alumno realice una de las conductas. (Bados y García-Grau, 2011).

### **3.5.2 Mejorar el clima de clase**

El maestro puede utilizar varias estrategias, además de las que hemos mencionado en el apartado de prevención, con el fin de motivar el cambio de actitudes y valores de la clase (Rajadell, 2002).

#### *3.5.2.1. La simulación*

Según Rajadell (2002), una de las estrategias que pueden ayudar a facilitar el cambio de actitudes en el aula sería la simulación social. Esta es una estrategia que permite motivar el cambio actitudinal en el grupo, más que en la persona individual. Consiste en la representación de la realidad cuando no la tenemos delante. Para poder aplicar esta estrategia debemos haber desarrollado la capacidad imaginativa y de representación de una realidad futura y la capacidad de tomar decisiones. Esta práctica permite entrenarse en acciones de la realidad sin tener que pasar por ellas y, además, permite ver los resultados que se obtienen con cada decisión, aumenta la motivación de los alumnos, permite comprender los diferentes componentes de un problema (diferenciando aquellos que son fundamentales de aquellos que son secundarios), fomenta el trabajo cooperativo y estimula el pensamiento y la toma de decisiones.

A modo de resumen, con la simulación social el niño/a aprende a planificar, adquiere técnicas creativas, se entrena en la resolución de un problema y aprende a respetar las propuestas de los demás.

### *3.5.2.2. El trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo*

Ya en su momento, Jackson (1968) estableció una serie de aspectos que caracterizarían, en su opinión, la escuela tradicional. Éstos serían:

- La monotonía. Normas estrictas que dificultan la comunicación entre los alumnos.
- La falta de coherencia en la evaluación. Los alumnos no comprenden el sistema de evaluación.
- Asimetría de poder. El poder recae en el maestro de forma absoluta.

Según Díaz-Aguado (2003), estas situaciones mencionadas por Jackson dan lugar a conflictos y a situaciones disruptivas en el aula, que se pueden solucionar si:

- Se adapta el proceso de enseñanza-aprendizaje a la diversidad del alumnado.
- Se enseña de manera precisa tanto el contenido curricular como las normas a seguir.
- No se intentan buscar certezas absolutas.

Según la misma autora, estos tres aspectos se dan en el trabajo cooperativo.

Así mismo, Rajadell (2002) afirma que otra estrategia sería fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo. La diversidad de opiniones y conocimientos debe ser considerada como un valor más que como una desventaja. La enseñanza focalizada en el trabajo en grupo es una estrategia que se basa, sobre todo, en la comunicación. Algunos ejemplos serían: la mesa redonda, el debate, el seminario o la lluvia de ideas.

### *3.5.2.3. Programa de refuerzo positivo y/o negativo*

Con esta estrategia lo que pretendemos es aplicar algún programa de refuerzo positivo y/o negativo en el caso de que observemos la presencia de un comportamiento disruptivo repetido por parte de un alumno.

Intentaremos, siempre que sea posible, priorizar el refuerzo positivo por encima del negativo. Para ello podríamos plantear un programa de economía de fichas o un contrato conductual con los cuales consigamos generalizar aquellas conductas que queremos que aumenten y extinguir aquellas que no queremos que se den. En algunos casos, también podemos aplicar la extinción (Bados y García-Grau, 2011).

#### *3.5.2.4. Entrenamiento en habilidades sociales*

En 1990, McGinnis y Goldstein propusieron un programa, el "Programa de habilidades para la infancia temprana", dirigido a alumnos de Educación Infantil. Dicho programa propone trabajar, entre otras habilidades sociales, habilidades alternativas ante la agresión, que son las que permiten resolver los conflictos de manera pacífica.

Por su parte, Monjas y González (1998), determinaron que el potenciar las habilidades sociales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje ayuda a disminuir los problemas de convivencia y de relación que pueden darse entre los alumnos. Además, hay que tener en cuenta que el entrenamiento en este tipo de habilidades puede ayudar a prevenir la aparición de conflictos y a mejorar el clima de clase. Así pues, como cualquier conducta, las habilidades sociales pueden aprenderse y, por lo tanto, pueden también enseñarse y modificarse.

Según las mismas autoras, las técnicas más utilizadas para entrenar en habilidades sociales son el modelado y la imitación y el role-playing, acompañadas de entrenamiento en relajación y en resolución de problemas. En este sentido, un entrenamiento en habilidades sociales debe incluir:

- Entrenamiento en el establecimiento de vínculos fluidos tanto con el resto de compañeros como con los adultos que le rodean.
- Practicar patrones adecuados de comunicación y fortalecer la autoestima.
- Lograr aplicar estas habilidades en todos los contextos de interacción.

Así pues, el entrenamiento en habilidades sociales contribuirá a disminuir la conflictividad de la clase tanto como a favorecer el proceso de aprendizaje de los niños/as.

### **3.5.3. Aumentar la atención y el control de la clase**

Siguiendo a Olías (s.f.), como norma general no prestaremos atención a aquellas conductas molestas que no afectan negativamente a la dinámica de clase, evitando, así, su refuerzo. Pero tampoco dejaremos impunes aquellas que sí afectan al desarrollo general del aula.

Podemos también optar por el cambio de ubicación de los alumnos dentro del aula. De esta manera creamos un nuevo foco de atención y, al mismo tiempo, evitamos posibles conductas disruptivas entre alumnos.

Además, tendremos en cuenta todas aquellas estrategias mencionadas en el apartado de prevención dirigidas a aumentar la atención del grupo.

A nivel de centro, y con el fin de reflexionar y mejorar la convivencia escolar, también se puede llevar a cabo una autoevaluación. Esta última se entiende como una evaluación de la práctica docente, dirigida a mejorar la convivencia escolar. Para ello reflexionaremos sobre los factores que están generando los problemas (Caruana, 2001).

La autoevaluación estimula la motivación para el cambio, pero para poder llevarla a cabo, según Calatayud (2001), es necesario:

- El reconocimiento de su necesidad.
- Que cada profesor investigue sobre su propia praxis.
- Que los profesores sean conscientes de sus creencias, pensamientos, opiniones personales, etc.
- Contar con la colaboración de los alumnos.
- Que los profesores acepten otras ideas provenientes de compañeros y/o alumnos.

### 3.6 MARCO LEGISLATIVO

Resumimos brevemente, a continuación, la legislación vigente relacionada con el tema de la resolución de conflictos.

Así pues, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), en su artículo segundo, establece como fin “la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos” (p. 17165).

Así mismo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en su preámbulo IV, establece que “es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar” (p. 97860). Además, en su Artículo Único, Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación afirma que la educación debe trabajar “para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el acoso escolar” (p. 97867).

Por su parte, la Ley 12/2009 de Educación de Catalunya (LEC) establece, en el artículo 21, entre los derechos de los alumnos “gozar de una convivencia respetuosa y pacífica, con el estímulo permanente de hábitos de diálogo y de cooperación” (p. 56601).

Asimismo, establece que los maestros y los profesores deben favorecer el desarrollo de un clima de respeto y convivencia, fomentando los valores propios de la democracia.

Además, y según el artículo 31 punto 2, “la resolución de conflictos, que debe situarse en el marco de la acción educativa, tiene como finalidad contribuir al mantenimiento y la mejora del proceso educativo de los alumnos” (p. 56605).

Así pues, dicho marco legislativo establece que el desarrollo de las habilidades necesarias para evitar y, en su caso, solucionar los conflictos que puedan ir apareciendo en el día a día del centro, y el potenciar el trabajo cooperativo, forma parte de la educación integral y transversal de los alumnos.

Es dentro de este marco legislativo, pues, en el que una propuesta de intervención como la que se presenta en este trabajo cobra sentido, intentando potenciar en los alumnos dichas habilidades.

## **4 MARCO EMPÍRICO**

### **4.1 OBJETIVOS**

Los objetivos generales que se pretenden conseguir con la propuesta de intervención que se presentará a continuación son:

- Observar las interacciones que se dan entre los diferentes agentes que forman parte de la escuela: maestros, alumnos, monitores
- Disminuir el número de conflictos que se dan en el aula.
- Fomentar que el diálogo y la negociación sean la primera opción de respuesta a la hora de resolver conflictos.

Y como objetivos específicos:

- Desarrollar en los alumnos la capacidad de pensar de forma creativa.
- Conseguir que los alumnos tomen conciencia de la importancia del diálogo a la hora de solucionar conflictos.
- Ayudar a los alumnos a identificar una situación conflictiva.
- Inculcar en los alumnos la importancia del trabajo en grupo y la cooperación entre todos.
- Favorecer que los alumnos distingan entre sentimientos y acciones.

-Fomentar la empatía en los alumnos.

## **4.2 PROCEDIMIENTO**

Para iniciar la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado realizamos una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la resolución de conflictos a través de la información recogida en diversas fuentes: artículos, páginas de internet, manuales, etc. A partir de esta información elaboramos el marco teórico.

Una vez recogida dicha información planteamos una propuesta de intervención que nos permitiera aplicar los conocimientos teóricos obtenidos en un contexto grupal real, concretamente en una escuela de Educación Infantil. Para ello nos pusimos en contacto con la escuela y concretamos un calendario a partir del cual aplicar la intervención en una de las clases. Dado que la programación del curso estaba ya hecha, acordamos con la tutora partir de un material didáctico ya elegido por el claustro de profesores y hacer pequeñas modificaciones en caso de ser necesario.

Al inicio de la intervención, planteamos una evaluación inicial con recogida de datos que al compararlos con los obtenidos en la evaluación final nos permitieran obtener unas conclusiones. Así mismo, una vez finalizada la intervención, hicimos un análisis de las limitaciones con las que nos encontramos en este Trabajo de Fin de Grado, así como todas aquellas aportaciones que pudieran mejorarlo.

## **4.3 POBLACIÓN Y MUESTRA**

El proyecto se llevó a cabo en un grupo formado por 25 alumnos de P-5, de entre 5 y 6 años, 12 niños y 13 niñas.

Dadas las características del proyecto, fue necesario contar con la participación y colaboración de la tutora del grupo, la profesora especialista en educación

musical, así como con las diferentes monitoras que trabajaban con los alumnos.

La tutora tiene la doble titulación, diplomatura de maestra en educación infantil y maestra en educación especial, y hace quince años que ejerce como maestra de educación infantil, los últimos siete en esta escuela.

La maestra especialista en educación musical tiene 37 años y lleva seis años como docente especialista en música en infantil. Previamente había sido profesora de piano y solfeo en una escuela privada de música.

La coordinadora de monitoras lo es desde hace nueve años, puesto al que accedió después de ser monitora durante cuatro años en la misma escuela. Además, trabajan también en el centro cinco monitoras más, de edades comprendidas entre los 36 y los 57 años, y con un mínimo de cinco años trabajando en la escuela como monitoras, ejerciendo las funciones de vigilancia en el comedor y en el patio al mediodía.

El colegio donde se llevó a cabo este proyecto es un colegio que ofrece enseñanza infantil, primaria y secundaria, situado en Begues, provincia de Barcelona. Sin embargo, el edificio donde están las diferentes aulas de infantil se encuentra separado físicamente (por unos tres o cuatro km de distancia) del edificio donde están situadas las aulas de primaria y secundaria.

El proyecto se llevó a cabo en un edificio que consta de seis aulas (dos aulas para cada curso de segundo ciclo de infantil, dado que es un colegio que tiene dos líneas), repartidas en dos plantas. En la planta baja se encuentran las dos aulas de P-3 y en la primera planta las dos de P-4 y las dos de P-5. Además hay un aula que ejerce, a la vez, las funciones de ludoteca y de aula de música. También hay cuatro lavabos, uno en cada aula de P-3 y uno compartido por las dos aulas de P-4 y otro compartido por las de P-5. Separado físicamente de este edificio se encuentra otro donde los alumnos realizan la psicomotricidad. Además, el colegio dispone de un gran patio, con mucha vegetación, así como de un arrenal, de un espacio equipado para practicar deportes de equipo, un parque infantil, dos baños y una zona cubierta.

## **4 TEMPORIZACIÓN**

Se estableció una hora determinada a la semana, los viernes por la mañana de 9:30 a 10:30, con el objetivo de llevar a cabo el programa. Previamente, se estableció una programación con la actividad que se llevaría a cabo cada semana y los objetivos que se pretendían conseguir con cada una. Éstas se realizaron siempre con el grupo clase al completo y, la mayoría, tuvieron lugar en el aula. Sólo dos, la actividad de “las estatuas” y la de “frío, caliente”, se realizaron en el aula de psicomotricidad, dado que el espacio era más favorable para su realización.

Además de los viernes por la mañana, se establecieron dos días para mantener las entrevistas con la tutora, la maestra de música y la jefe de monitoras; un día al iniciar la intervención y otro al finalizarla. La hora y el día exacto dependieron de la disponibilidad de cada una de ellas.

También se estableció un día, el viernes previo al inicio de la intervención, para preparar todo el material necesario.

En cuanto a la organización del aula, se pactó con la tutora que se utilizara un espacio de la pared para colgar las ilustraciones del cuento que planteaba la situación conflictiva y que sirvió para realizar la evaluación inicial y final. Dicho espacio sirvió de referencia a los niños para recordar la importancia del diálogo en la resolución de los conflictos.

### **4.5 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

Para poder establecer una línea base del número y tipo de conflictos que se daban en el aula, así como poder hacer una comparativa con los resultados obtenidos tras la aplicación de la innovación que presentamos y poder elaborar unas conclusiones, llevamos a cabo una evaluación previa a la aplicación del programa de intervención. Presentamos una situación conflictiva a los niños, en forma de cuento, y recogimos en una tabla (recogida en Anexo I) las diferentes soluciones dadas por los niños. En la evaluación inicial recogimos las

respuestas dadas por los alumnos, mientras que en la evaluación final, una vez presentada otra vez la misma situación conflictiva, les dimos a escoger entre las diferentes respuestas recogidas en la evaluación inicial. Posteriormente, comparamos los datos obtenidos.

Asimismo, realizamos una entrevista semi-estructurada (recogida en Anexo II) a la tutora, a la profesora especialista de música y a la coordinadora de las monitoras del comedor, como representante de todas las monitoras, dado que estuvieron con este mismo grupo en el curso anterior y están en él actualmente. Dicha entrevista constaba de ocho preguntas abiertas, las siete primeras las hicimos al inicio de la intervención y la última al finalizarla. De esta manera pudimos llevar a cabo una comparativa del comportamiento del grupo en lo que a situaciones conflictivas se refiere, entre los dos cursos.

#### **4.6 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Es evidente que la resolución de conflictos se trabaja, o debería trabajarse, en el día a día del aula, a medida que estos se van produciendo. De hecho, es necesario aprovechar los conflictos reales que van surgiendo con el objetivo de “trabajarlos” de una manera educativa, con la finalidad de potenciar los recursos y las estrategias de los alumnos para hacerles más capaces de resolverlos de manera autónoma y asertiva. Se trata de aprovechar los conflictos que se producen en el aula como una situación de intervención educativa. En este sentido, sería interesante que cada vez que surgiese una situación conflictiva en el aula los profesores parasen la actividad que en ese momento se estuviera realizando y trabajasen con los alumnos el problema, teniendo en cuenta los siguientes pasos: analizar la situación (antecedente y consecuente), plantear posibles soluciones y hacer una valoración de éstas.

Lo que se propone, pues, no es dejar de lado este tipo de intervención comentada anteriormente, necesaria e indispensable, sino complementarla con un tipo de intervención más estructurada, programada y con unos objetivos a trabajar predeterminados inicialmente que favorezcan el hecho de que los

alumnos se sientan responsables de lo que hacen y busquen la solución a sus problemas.

Así pues, el trabajo en la solución de conflictos debe ayudarnos a desarrollar la autoconfianza, a aprender a vivir en sociedad, a favorecer la creación de formas constructivas de relacionarse con los demás, a desarrollar la creatividad, a potenciar la asertividad, a fomentar la tolerancia, a identificar y gestionar las propias emociones y a ser capaces de tomar decisiones. Evidentemente, el desarrollo de estas habilidades permitirá, a su debido tiempo, identificar, prevenir, anticipar y gestionar mejor las situaciones conflictivas.

#### **4.6.1 Materiales**

Se utilizó un material de la Editorial Cruïlla, *Sentir i pensar* (Sanz y Oliva, 2006), que establece un programa de trabajo sobre la inteligencia emocional para el Segundo Ciclo de Educación Infantil, y, entre los diferentes temas, se incluye uno de resolución de conflictos.

Este material fue seleccionado por todo el claustro de profesores del Ciclo de Infantil durante el curso 2010-2011 al iniciarse la introducción de una metodología de trabajo por proyectos, sin editoriales. En ese momento se consideró que era necesario trabajar con los alumnos también el aspecto emocional, como parte de una educación global. Se eligió éste dado que permitía trabajar diferentes aspectos, entre ellos la resolución de conflictos. Además, ofrecía una programación estructurada en sesiones que facilitaba su realización pero, al mismo tiempo, tenía suficiente flexibilidad como para permitir la introducción de nuevas actividades.

Así pues, dado que el material vino dado por el centro escolar como una decisión de claustro, será éste el usado para realizar la aplicación de la intervención, siguiéndose el programa indicado en el tema de la resolución de

conflictos, pero introduciéndose otras actividades creadas específicamente para nuestra intervención.

#### **4.6.2 Actividades**

Las actividades, resumidas en la Tabla 1 y detalladas en el Anexo III, que conformaron la propuesta de intervención fueron variadas y tuvieron como objetivo potenciar o, en su caso, desarrollar las habilidades necesarias para identificar y solucionar de forma adaptativa las diferentes situaciones conflictivas que se les presenten a los alumnos. Así pues, constaba de actividades tanto manipulativas como musicales, actividades de role-playing y de reflexión en grupo; actividades que pretendían fomentar el trabajo en grupo, la cooperación entre la clase, la empatía, el valor del diálogo y la comunicación, etc. Todas estas capacidades eran las que iban a permitir a los alumnos poder resolver de forma autónoma los diferentes problemas que se les planteasen.

La intervención constaba, en total, de doce actividades que pretendían entrenar a los alumnos en las diferentes capacidades mencionadas anteriormente. La primera actividad, la lectura de un cuento que presenta una situación conflictiva, se utilizó, además, como evaluación inicial. Al finalizar la intervención se volvió a plantear dicha actividad, como evaluación final, y los datos recogidos fueron comparados con los obtenidos en la evaluación inicial.

#### **4.7 RESULTADOS**

Una vez finalizada la intervención, recogemos las respuestas dadas por los alumnos ante la situación conflictiva que se les ha planteado, y las comparamos con las dadas al inicio de la intervención.

Tal y como se puede observar en el Gráfico 1, la respuesta “enfadarse/pelearse/insultarse” es escogida por un 28% de los alumnos en la

evaluación inicial, mientras que tan sólo un 16% de los alumnos la eligen una vez finalizada la intervención. Así mismo, la respuesta “Negociar (un rato cada uno, compartir, etc.)” pasa de obtener un 8% de los votos al inicio de la intervención a obtener un 20% de los votos al finalizarla.

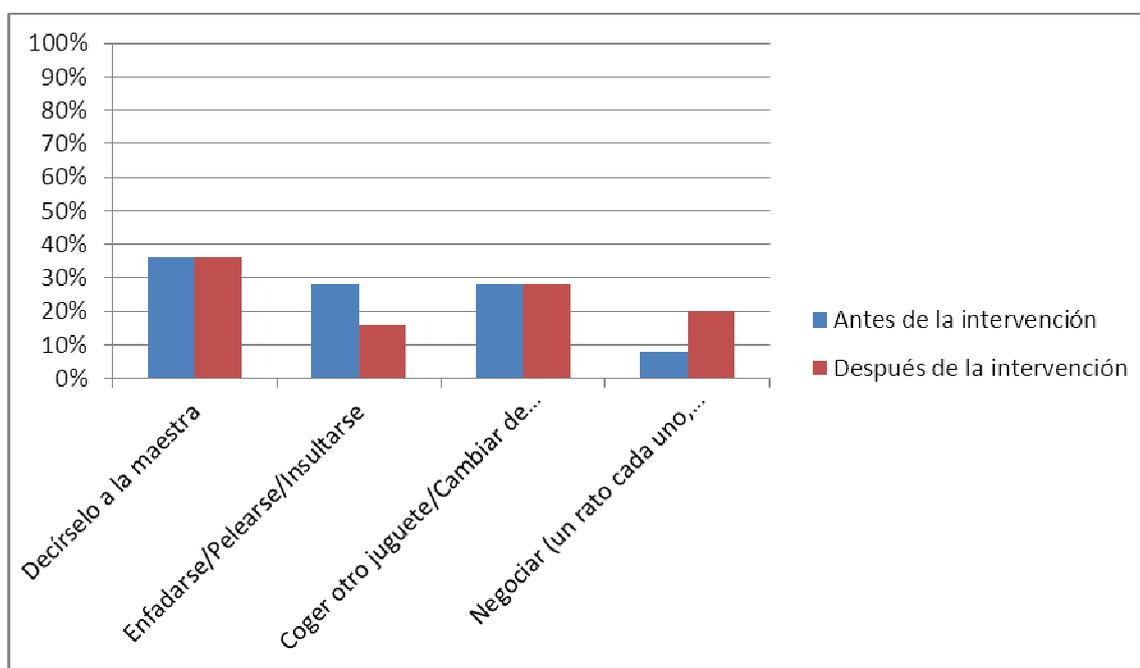


Gráfico 1. Respuestas dadas por los alumnos en la evaluación inicial y la final.

Como hemos comentado anteriormente, realizamos, también, una entrevista a la tutora, a la coordinadora de comedor y a la maestra de música para conocer su valoración sobre el grupo.

En la primera pregunta, “¿Cuáles son sus atribuciones dentro de la escuela?”, la tutora responde “tutora de una clase de P5.”. La maestra de música es la encargada de “programar la asignatura de Educación Musical, así como de impartir las clases, tanto en Educación Infantil como en Primaria”, además de hacer “refuerzos y sustituciones cuando otros profesores no están”. Por último, la coordinadora de monitoras se encarga de “coordinar a las monitoras de comedor, diciéndoles, por ejemplo, cuáles serán sus funciones”, así como de “comentar las incidencias que puedan surgir a la tutora de cada niño/a” y de “hacer vigilancia en el comedor y, después, en la hora del patio del mediodía”.

Tabla 1. Resumen de actividades.

Actividad	Objetivos	Justificación	Desarrollo
1. Historia con una situación conflictiva.	Aprender a identificar una situación conflictiva.	Saber identificar un problema y/o anticipar una situación conflictiva es el primer paso para poder evitarlos o solucionarlos.	Se lee un cuento a los alumnos en el que dos niños se pelean por un mismo juguete.
2. Construir un espacio en el aula con las láminas de la historia.	Constatar la importancia del diálogo.	Iniciar a los alumnos en el diálogo para que lo vean como una opción a la hora de solucionar los conflictos.	Pegar las láminas en el aula de forma visible a los alumnos y convertir ese espacio en un lugar de diálogo.
3. Canción.	Darse cuenta de que las personas tienen diferentes opiniones.	Favorecer la empatía es un aspecto necesario para evitar y/o resolver los conflictos.	Escuchar una canción en la que parece que dos personajes, dos títeres, tienen diferentes opiniones sobre un mismo tema.
4. Generar figuras a partir de cuatro círculos.	Desarrollar la capacidad creativa.	Favorecer la creatividad, aspecto necesario para evitar y/o resolver un conflicto.	Se da una fotocopia a los alumnos en la que aparecen cuatro círculos a partir de los cuales deben generar diferentes figuras.
5. Crear una imagen a partir de figuras geométricas.	Desarrollar la capacidad creativa.	Favorecer la creatividad, aspecto necesario para evitar y/o resolver un conflicto.	Se da a los alumnos un folio blanco y varias figuras geométricas de diferentes colores para que generen un dibujo.
6. Debate ante una situación conflictiva.	Identificar un problema.	Saber identificar un problema y/o anticipar una situación conflictiva es el primer paso para poder evitarlos o solucionarlos.	Se da una fotocopia a los niños en la que aparece una secuencia en la que dos niños se pelean por un mismo juguete. Iniciar un debate en el aula sobre el origen del conflicto y las posibles soluciones.
7. Elegir la respuesta correcta ante diferentes situaciones.	Promover el comportamiento correcto.	Actuar de forma no violenta ante una situación conflictiva es un elemento imprescindible para transformar dicho conflicto.	Se da una fotocopia a los alumnos en la que aparecen escenas dobles: una con un comportamiento correcto y otra con uno incorrecto. Deben marcar el correcto.
8. Lluvia de ideas ante una situación conflictiva.	Constatar que un problema puede tener varias soluciones.	Favorecer la creatividad, como aspecto necesario para resolver un conflicto, y darse cuenta, al mismo tiempo, que no sólo hay una solución ante una misma situación conflictiva.	Se plantea una situación conflictiva y los niños deben generar una lluvia de ideas aportando soluciones.
9. Decidir en grupo un problema y buscar posibles soluciones.	Constatar que un problema puede tener varias soluciones.	Favorecer la creatividad, como aspecto necesario para resolver un conflicto, y darse cuenta, al mismo tiempo, que no sólo hay una solución ante una misma situación conflictiva.	En debate, elegir una situación conflictiva y buscar soluciones. Pensar los pros y los contras de cada solución.
10. Juego de las estatuas.	Fomentar el trabajo cooperativo.	Fomentar el trabajo cooperativo es un elemento necesario para generar un buen clima de clase.	Por parejas, jugar a imitar al compañero.
11. Juego "Frío, caliente".	Fomentar el trabajo cooperativo.	Fomentar el trabajo cooperativo es un elemento necesario para generar un buen clima de clase.	Esconder un juguete y guiar a un compañero a encontrarlo con las instrucciones de "Frío" y "Caliente".
12. Role-playing.	Diferenciar entre sentimientos y acciones.	Fomentar el trabajo cooperativo es un elemento necesario para generar un buen clima de clase, y fomentar la capacidad empática de los niños.	Representar una situación conflictiva en la que cada niño adopta un rol diferente y diferentes soluciones.

En la segunda pregunta, “¿Cuántos años lleva como maestra/especialista de música/monitora?”, nos informan que la tutora hace siete años que ejerce como tutora en la escuela, la maestra de música seis, y la coordinadora de monitoras nueve como tal y cuatro más como monitora.

En la tercera pregunta, “¿Cómo describiría a este grupo?”, todas las participantes coincidieron en describir al grupo clase como un grupo movido, con mucha inquietud para aprender, pero en el que también se daban numerosos conflictos. Así pues, la tutora afirmó que "es un grupo con el que se puede trabajar muy bien, porque tiene muchas ganas de aprender y, en la mayoría de los casos, con mucha capacidad. Por eso mismo, necesitan mucha estimulación o se aburren, y es cuando se convierten en un grupo movido. Por eso hay que plantear actividades motivadoras para ellos". Por su parte, la maestra de música comentó que "es un grupo en el que se dan numerosos conflictos debido, sobre todo, a la presencia de un niño con muy poca tolerancia a la frustración y a otro que presenta una conducta impulsiva". A su vez, la coordinadora de monitoras comentó que "es un grupo movido y en el que los niños/as son muy amigos, dentro y fuera de la escuela, y eso hace que, el uno por el otro, se animen y puedan acabar comportándose mal".

En la cuarta pregunta, "¿Se dan muchos conflictos en el grupo clase?", la tutora comentó "en aquellos momentos en que se aburren y/o una actividad es poco motivante o monótona pueden convertirse en un grupo hablador y en el que fácilmente puede surgir algún conflicto". Por su parte, la coordinadora de monitoras explicó "es un grupo que ha sido bastante conflictivo en el comedor, sobre todo los cursos pasados, hasta el punto de que algún padre optó por no dejar al niño al comedor. Se han juntado varios a los que les cuesta comer y eso desembocaba en conflictos en el comedor". La maestra de música afirmó "es un grupo con una tasa de conflictividad bastante elevada, aunque la mayoría de estos conflictos son de baja intensidad".

En la quinta pregunta, “Valore del 0 al 10, siendo 0 la ausencia de conflictos y 10 muchos conflictos, el nivel de conflictividad de este grupo”, tanto la tutora

como la maestra de música coinciden en valorarlo con un 7, mientras que la coordinadora de monitoras lo hace con un 8.

En la sexta pregunta, "¿En qué contextos y en qué situaciones se dan la mayoría de conflictos?", la tutora y la maestra de música coincidieron en afirmar que la mayoría de ellos se daban en las situaciones poco estructuradas, como por ejemplo los cambios de clase y/o actividad, en el patio o a primera hora de la mañana. La coordinadora de monitoras, en cambio, comentó "sobre todo se dan cuando hay alguna comida que no les gusta. Entonces siempre hay alguno que no quiere comer y otros que le siguen. También en el patio de después se dan conflictos, pero quizá no tan serios como los que se dan a la hora de la comida".

En la séptima pregunta, "¿Cómo solucionan normalmente los conflictos los niños/as?", las participantes coincidieron en afirmar que la mayoría de las veces los alumnos recurren a ellas para solucionar las situaciones conflictivas. A veces, sin embargo, coinciden también en que los solucionan de forma violenta, con insultos o peleas.

Y, por último, la octava pregunta, "¿Observa diferencias en el comportamiento del grupo entre este curso y el anterior?", la tutora manifestó "Sí. Ahora el nivel de conflictividad ha bajado porque ya no se pelean tanto, con lo que ya no tengo que intervenir tanto. Además, ellos son más autónomos a la hora de gestionar y solucionar sus conflictos"; la maestra de música, por su parte, comentó "la verdad, es que sí que veo diferencias. Este año puedo trabajar mejor y avanzo los contenidos de forma más rápida. Dado que es un grupo movido, el curso pasado tenía que estar pendiente durante la clase porque siempre había algún niño/a que estuviera molestando, despistado, etc., cosa que frenaba la dinámica de clase. Este año, en clase, ya no se dan tanto estos tipos de comportamientos. Quizá es porque están muy motivados en la asignatura de música y les gusta. Son unos niños muy autónomos a la hora de realizar las diferentes actividades, a la hora de organizarse, etc., y tienen mucha inquietud por adquirir nuevos conocimientos. Participan mucho en clase

aportando sus pensamientos y/o haciendo preguntas"; a su vez, la coordinadora de monitoras comentó "Sí, muchas. En cursos anteriores había muchos problemas y nosotras aplicábamos el castigo, cosa que agravaba, en muchas ocasiones, el problema. Hablando con la psicóloga de la escuela acordamos potenciar el refuerzo positivo por encima del negativo. Intentamos negociar más y los niños/as han mejorado su comportamiento y ha disminuido la conflictividad".

#### **4.8 DISCUSIÓN**

En el presente apartado, pasaremos a comprobar si los objetivos planteados en el marco empírico se han conseguido o no a partir del análisis de los resultados obtenidos en la intervención.

En este sentido, y en relación al primer objetivo general, "observar las interacciones que se dan entre los diferentes agentes que forman parte de la escuela: maestros, alumnos, monitores", por la naturaleza misma de la intervención, que consistía en estar con los alumnos cada viernes por la mañana durante prácticamente un trimestre, consideramos que lo hemos alcanzado. Así pues, pudimos observar las interacciones que se daban entre los alumnos, tanto en la clase como en el patio, y las interacciones entre alumnos y tutora. Sin embargo, por un tema de incompatibilidad de horarios, dado que las monitoras empezaban a trabajar con los niños al mediodía, no pudimos observar las interacciones que se daban entre los niños y entre los alumnos y las monitoras en el comedor. Además, era política de la escuela que nadie que no fuera monitora o alumno estuviera en el comedor.

Respecto al segundo objetivo, "disminuir el número de conflictos que se dan en el aula", si analizamos las respuestas dadas por las participantes a la pregunta número ocho, las tres participantes coincidieron en manifestar que el nivel de conflictividad había disminuido. Además, podemos corroborar, también, este objetivo comparando las respuestas dadas por los alumnos en la evaluación

inicial y la final. Así pues, comprobamos como la respuesta que implica conflictividad (enfadarse/pelearse/insultarse) pasa de utilizarse un 28% a un 16%.

En cuanto al objetivo “fomentar que el diálogo y la negociación fueran la primera opción de respuesta ante un conflicto”, si tenemos en cuenta las respuestas dadas por los alumnos antes y después de la intervención podemos comprobar como la respuesta “negociar (un rato cada uno, compartirlo, etc.)” obtiene un 8% de los votos antes de la intervención, mientras que después obtiene un 20% de los votos. Por su parte, la respuesta “enfadarse/pelearse/insultarse” obtiene en la evaluación inicial un 28% de los votos y en la evaluación final un 16%. Además, las respuestas dadas por la tutora, la maestra y la coordinadora a la pregunta ocho indican que los alumnos optan menos por la violencia a la hora de solucionar sus conflictos.

En cuanto al primer objetivo específico, “desarrollar en los alumnos la capacidad de pensar de forma creativa”, después de nuestra intervención se hace difícil determinar si los alumnos son más capaces de generar soluciones alternativas a los conflictos y/o a otras situaciones. Sin embargo, la respuesta dada por la maestra de música a la pregunta ocho, comentando que los alumnos se muestran más participativos en clase, aportando sus propias ideas y dudas, parece indicarnos que los alumnos sí son capaces de pensar de forma más creativa.

Respecto al objetivo de “conseguir que los alumnos tomen conciencia de la importancia del diálogo a la hora de solucionar los conflictos”, al finalizar la intervención la respuesta que implica negociar ha aumentado (de un 8% a un 20%), lo que indica que el objetivo se ha conseguido. Así mismo, la respuesta de la coordinadora de monitoras a la pregunta ocho, comentando que el nivel de conflictividad en el comedor ha disminuido a partir de utilizar la negociación en lugar del refuerzo negativo, parece confirmarnos, también, que se ha alcanzado el objetivo.

En referencia al objetivo “ayudar a los alumnos a identificar una situación conflictiva”, tanto la tutora como la maestra de música y la coordinadora manifiesten en respuesta a la pregunta ocho que el nivel de conflictividad ha disminuido, lo que parece indicar que los alumnos sí son más capaces de identificar y/o anticipar las situaciones conflictivas y, por lo tanto, evitarlas y/o solucionarlas de manera más asertiva. Podríamos, pues, argumentar que sí que se ha conseguido el objetivo.

En cuanto al objetivo de “inculcar en los alumnos la importancia del trabajo en grupo y la cooperación entre todos”, no podemos concluir, a partir de nuestra intervención, si se ha conseguido o no.

Tampoco podemos determinar la consecución o no del objetivo “favorecer que los alumnos distingan entre sentimientos y acciones” a partir de los resultados obtenidos una vez finalizada la intervención.

Respecto al objetivo “fomentar la empatía en los alumnos”, a partir de nuestra intervención y de los datos recogidos, tampoco podemos valorar si se ha conseguido o no.

A modo de resumen, y analizando las valoraciones hechas tanto por la profesora de música como por la coordinadora de monitoras y la tutora, así como por las respuestas dadas por los alumnos, podemos comprobar que el nivel de conflictividad al finalizar la intervención respecto al inicio ha disminuido. Además, los alumnos se muestran más autónomos en la gestión de los conflictos. Esto ha facilitado que la dinámica de clase y de comedor sea más fluida y que la sensación subjetiva de los diferentes maestros y profesionales que trabajan con el grupo sea más positiva.

## 5 CONCLUSIONES

En el momento de definir el nuestro trabajo nos planteamos conseguir una serie de objetivos, y en el presente apartado nos proponemos analizar si los hemos conseguido o no.

En ese sentido, respecto al primer objetivo que nos marcamos, “elaborar una propuesta de intervención sobre la gestión de conflictos en un aula de Segundo Ciclo de Educación Infantil”, hay que decir que lo conseguimos parcialmente. Si bien es cierto que hicimos una intervención en un aula de P5, que pretendía aumentar las habilidades de los niños a la hora de evitar los conflictos y/o mejorar su capacidad a la hora de gestionarlos, también es cierto que no tuvimos plena libertad a la hora de plantear las diferentes actividades a realizar con los niños, dado que el material a utilizar nos fue impuesto por el claustro de profesores. Tuvimos, eso sí, cierto margen para introducir pequeñas modificaciones y/o añadir nuevas actividades. Esto lo podemos ver, por ejemplo, en el planteamiento de la actividad número tres, que no forma parte del programa de resolución de conflictos utilizado. Siguiendo a Thornton (1998), la resolución de conflictos es un proceso creativo y social. Por ello, ideamos dicha actividad con el objetivo de trabajar la diversidad de opiniones ante una misma situación.

En lo que se refiere al segundo objetivo, “evitar y/o abordar los conflictos en el aula”, los resultados obtenidos nos permiten deducir que los alumnos, al finalizar la intervención, eran más capaces de gestionar los conflictos que pudiesen aparecer, aparte de que el número de ellos había disminuido. Por lo tanto, coincidimos con Galtung (2003) en que para poder resolver un conflicto debemos tener en cuenta no sólo la conducta, sino también cómo se sienten las partes implicadas. Además, dado que el número de conflictos al finalizar la intervención había disminuido respecto al inicio y los alumnos los gestionaban de una manera más eficaz, podemos afirmar que la experiencia juega un papel

importante en la resolución de los conflictos, coincidiendo con Hawkins et al. (1984).

El tercer objetivo que nos planteamos en un inicio fue “aplicar estrategias para mejorar el clima dentro de clase”. En ese sentido, con la realización de las diferentes actividades pretendíamos favorecer el desarrollo de la creatividad, fomentar el trabajo cooperativo, proporcionar a los alumnos alternativas de respuesta no violentas ante un conflicto, hacerles conscientes de la importancia del diálogo y, en general, de la comunicación, a la hora de solucionar sus problemas; así como de hacerles más competentes en este aspecto, favorecer la empatía hacia el otro, y, finalmente, facilitar la identificación de las situaciones conflictivas y poder anticiparlas. Así pues, los resultados obtenidos tras nuestra intervención van en la línea de lo afirmado por Ortega y Del Rey (2003), según las cuales es necesario un ambiente grupal de cooperación, la comprensión del punto de vista del otro y la presencia de un diálogo espontáneo para evitar las situaciones de conflictividad; dado que las situaciones problemáticas derivan de una falta de comunicación, de no poder establecer un diálogo competente y de las tensiones emocionales que puedan aparecer. También coincidirían con lo manifestado por Thornton (1998) y Vygotsky (1995), según los cuales el proceso de resolución de problemas es un proceso creativo, social y vinculado a los sentimientos (Thornton, 1998) y la necesidad de desarrollar destrezas sociales para resolver conflictos (Vygotsky, 1995). Así mismo, coincidiríamos con Fernández (1998) cuando expone que los factores que generan un clima de prevención de las situaciones conflictivas tienen que ver con la existencia de una dinámica de cooperación en el aula, una mayor comunicación y una prevalencia de la toma de decisiones colectivas. Por otro lado, nuestros resultados irían en la línea de lo manifestado por Rajadell (2002) cuando afirma que el uso de estrategias como la simulación o el trabajo cooperativo mejora el clima de clase. Finalmente, de los resultados de nuestro trabajo podemos deducir, al igual que Caruana (2001), que disminuir la conflictividad incide en una mejora del clima de clase, y que, al igual que afirma Coca (2005), esta mejora de la realidad externa repercute en una disminución del número de conflictos.

En lo que se refiere al objetivo específico “conocer investigaciones llevadas a

cabo sobre la resolución de conflictos en infantil”, hay que decir que la mayoría de dichas investigaciones se han realizado en grupos de primaria o secundaria, como por ejemplo el Programa de Competencia Social aplicado en Canarias en 1997 y en Catalunya en 1998 a alumnos de primaria o secundaria. Sin embargo, hemos podido conocer la investigación llevada a cabo por Saiz y Román (1996). Dicha investigación presentaba un programa en entrenamiento cognitivo y en habilidades de resolución de problemas sociales a niños desfavorecidos de entre cinco y siete años.

Respecto a “conocer qué programas existen para entrenar en resolución de conflictos en infantil”, debemos comentar que la mayoría de material docente que trabaja la inteligencia emocional de los niños incluye un apartado de resolución de conflictos. Dadas las características de nuestra intervención, pudimos conocer ampliamente el programa en resolución de conflictos que forma parte del libro *Sentir i pensar* (Sanz y Oliva, 2006).

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo se fundamenta en la aplicación de un programa de resolución de conflictos en un aula de Infantil y en el análisis de los resultados obtenidos, podemos concluir que se han conseguido los objetivos referentes a “aplicar un programa de resolución de conflictos en un aula del Segundo Ciclo de Educación Infantil” y a “comprobar los resultados de la aplicación de dicho programa”.

Así pues, y a modo de conclusión, podemos decir que, en general, hemos conseguido los objetivos que nos planteábamos al inicio de la intervención. Sin embargo, es cierto que nos hemos encontrado con una serie de dificultades y limitaciones que comentaremos seguidamente.

## **6 LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

A continuación, pasamos a detallar las limitaciones, así como las propuestas de

mejora, observadas durante la aplicación de la intervención explicada en el presente trabajo.

A la hora de realizar nuestro trabajo nos encontramos con algunas limitaciones. La primera fue el poco tiempo que tuvimos para revisar bibliografía, derivada del hecho de que la intervención y la realización del trabajo debía llevarse a cabo en un trimestre. En este sentido, hubiese sido muy interesante haber podido documentarse más.

Otra limitación se nos planteó en el momento en que nos pusimos en contacto con la escuela en la que queríamos llevar a cabo la intervención. Si bien es cierto que no pusieron ningún inconveniente en que la lleváramos a cabo en su centro, y en que entrevistásemos a cualquier profesional que trabajase en la escuela, sí que se opusieron a que la intervención fuese diseñada por nosotros. Así pues, tuvimos que utilizar el material del que ya disponía el centro y que había sido elegido por el claustro de profesores, aunque nos dejaron introducir pequeñas modificaciones. En este sentido, hubiese sido muy interesante haber podido diseñar una propuesta de intervención más concreta y adaptada a la tipología de conflictos que se daban en la clase.

También nos encontramos con la limitación derivada de la necesaria colaboración de los profesionales de la escuela. Para poder determinar de forma objetiva si el número de conflictos había disminuido al finalizar la intervención hubiese sido muy interesante poder haber recogido de forma exhaustiva el número de conflictos que se dieron antes de aplicar el programa y los que se dieron una vez finalizó la intervención. Dado que la intervención se llevaba a cabo los viernes por la mañana, requeríamos de la colaboración de las diferentes maestras y monitoras para llevar a cabo un registro con el número de conflictos que se daban entre los alumnos mientras estaban en el recinto escolar. Aunque se le consultó a la jefa de estudios si podía ser viable esta idea, respondió con una negativa, argumentando que tal registro requería de mucho trabajo. Por ello, a la hora de determinar si la conflictividad había disminuido optamos por consultárselo a la tutora, a la maestra de música y a la coordinadora de monitoras una vez finalizada la intervención, con lo que los datos son totalmente subjetivos.

Tampoco nos fue permitido, dado que así lo estipulaban las normas de la

escuela, acceder al comedor en el momento en que los alumnos estaban comiendo y observar las interrelaciones que se daban entre ellos en ese contexto.

Por todo ello, y teniendo en cuenta que la muestra es de 25 alumnos, tenemos que tomar con cautela los resultados obtenidos. Además, a la hora de comparar nuestros resultados con los obtenidos en otras investigaciones nos encontramos con la existencia de escasos estudios sobre la conflictividad en lo que respecta a la Educación Infantil.

En cuanto a los aspectos a tener en cuenta de cara a la replicación de la intervención, debemos comentar que sería interesante introducir en la intervención el trabajo en habilidades sociales, dado que numerosos estudios hacen referencia a la necesidad de trabajar específicamente dichas habilidades para favorecer la gestión de conflictos (Monjas y González, 1998; Segura, Mesa y Arcas, 1998).

Así mismo, sería interesante introducir la autoevaluación por parte de los diferentes profesionales de la escuela que estén en contacto con los alumnos sobre su propia acción (Caruana, 2001). De este modo se podría observar cómo la conducta de los profesores influye en el comportamiento de los alumnos y en la creación del clima de clase.

También sería interesante ampliar los contextos de aplicación de la intervención, como por ejemplo el familiar, implicando, así, a los padres. De esta forma se podría comparar el nivel de conflictividad entre los dos contextos en los que se encuentra el alumno, el educativo y el familiar.

Además, a la hora de generalizar los resultados sería necesario aplicar la propuesta de intervención a diferentes grupos, de igual y diferentes edad, y comparar los resultados obtenidos. También sería interesante comparar diferentes tipos de centros (públicos, privados y concertados), así como alumnos de diferentes niveles socioeconómicos.

Así mismo, y tal y como hemos dicho anteriormente, sería interesante que se pudiera personalizar la intervención a cada tipo de alumnado, adaptando las actividades a la tipología de conflictos que se den en el grupo. Para ello, sería necesario hacer una evaluación previa de los conflictos más frecuentes en la clase.

A pesar de las limitaciones mencionadas anteriormente, la aplicación de la propuesta de intervención detallada en el presente trabajo nos ha permitido profundizar en el tema de la resolución de conflictos dentro del contexto escolar. En este sentido, nos ha permitido revisar bibliografía relacionada con el tema y ampliar nuestros conocimientos sobre la resolución de conflictos, así como comprobar que la mayoría de los objetivos que nos marcamos al inicio del trabajo pudieron ser confirmados al finalizar la intervención. Por tanto, creemos que el presente trabajo pone el foco de atención en el tratamiento de la resolución de conflictos en Educación Infantil, y puede ser un punto de partida para posteriores intervenciones relacionadas con el mismo tema.

## 7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albánchez, J.L. y Iranzo, J.L. (2009). *Estimación del diferencial de conflictividad escolar entre los alumnos de educación secundaria obligatoria y no obligatoria*. Recuperado el 7 de Mayo de 2014 en <http://www.economicsofeducation.com/repec/2011malaga/06-09.pdf>
- Bados, A. y García-Grau, E. (2011). *Técnicas operantes*. Recuperado el 25 de Mayo de 2014 en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18402/1/T%C3%A9cnicas%20operantes%202011.pdf>
- Caruana A. (Coord., 2001). *Orientación y tutoría. Intercambio de experiencias y recursos. Curso 2000-2001*. Alicante: CEFIRE de Elda Recuperado el 13 de Mayo de 2014 de [http://cefire.telemaco.es/eniusimg/enius4/2001/10/adjuntos\\_fichero\\_3404.pdf#page=66](http://cefire.telemaco.es/eniusimg/enius4/2001/10/adjuntos_fichero_3404.pdf#page=66)
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos escolares. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=eT-dTLzaGAEC&oi=fnd&pg=PA5&dq=c%C3%B3mo+dar+respuesta+a+los+conflictos.+Casamayor&ots=uUPP-pwJo6&sig=8tTwqdVzCh>
- Coca, A. (2005). *El creixement emocional del nen. El món dels sentiments dels 0 als 12 anys*. Barcelona: Oxigen Viena.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Dreikurs, R. y Grunwald, B. (1982). *Maintaining sanity in the classroom. Classroom management techniques*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Nancea S.A. de Ediciones Madrid.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratzuz.
- Hawkins, J., Rea, P., Glick, J. y Scribner, S. (1984). *Merds that laugh don't like mushrooms: evidence for deductive reasoning by preschoolers*.

- Developmental Psychology*, 20, 595-606. Recuperado de [http://www.stanford.edu/~roypea/RoyPDF%20folder/A22\\_Hawkins\\_etal\\_84.pdf](http://www.stanford.edu/~roypea/RoyPDF%20folder/A22_Hawkins_etal_84.pdf)
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
  - Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, de 4 de Octubre de 1990.
  - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de Mayo de 2006.
  - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de Diciembre de 2013.
  - Ley 12/2009, del 10 de Julio, de Educación. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, Septiembre de 2009.
  - McGinnis, E. y Goldstein, A.P. (1990). *Programa de habilidades para la infancia temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Illinois: Ed. Research Press.
  - Mesa, J. (1996). *Competencia social: el verdadero reto de la educación, o cómo enseñar a relacionarnos mejor*. Gaveta. Recuperado de [http://www.cefe.gva.es/eva/docs/programas\\_exp/verdadero\\_reto.pdf](http://www.cefe.gva.es/eva/docs/programas_exp/verdadero_reto.pdf)
  - Monjas, I. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo, ayudas para la investigación educativa*. Madrid: CIDE.
  - Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
  - Olías, F. (s.f.). *Estrategias para la mejora de la gestión de aula*. Recuperado el 10 de Mayo de 2014 de [http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/f90a12bb-7722-4e36-a558-d5fb6b02b531/estrategias\\_mejora\\_gestixn\\_aula\\_j.vaello.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/f90a12bb-7722-4e36-a558-d5fb6b02b531/estrategias_mejora_gestixn_aula_j.vaello.pdf)
  - Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=rRCPFMtg20QC&oi=fnd&pg=PA75&dq=estrategias+de+prevenci%C3%B3n+de+conflictos+en+las+aulas&ots=c9nN-rsuvv&sig=MDH3-xi65tiyepsqEcesKDXRQeQ#v=onepage&q=estrategias%20de%20prevenci%C3%B3n%20de%20conflictos%20en%20las%20aulas&f=false>

- Rajadell, N. (2002). La importancia de las estrategias docentes para la resolución de conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado el 29 de Abril de 2014 de <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/mariaeugenia/ARCHIVO/revista%20solucion%20de%20problemas%20en%20el%20aula%20conflictos.htm>
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils "intellectual development"*. New York: Rinehart and Winston.
- Saiz, M.C., y Román J.M. (1996). Entrenamiento de niños socialmente desfavorecidos en habilidades para resolver problemas sociales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(2), 309-320. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358264>
- Sanz, M.J., y Oliva, J. (2006). *Sentir i pensar. Programa d'intel·ligència emocional per a nens i nenes de 3 a 5 anys*. Barcelona: Cruïlla.
- Segura, M., Mesa, J. y Arcas, M. (1998). *Programa de competencia social. Educación primaria*. Gobierno de Canarias Materiales Curriculares: Innova.
- Souto, S.L. (2014). *Mediación en contextos interculturales con personas de otros países*. Recuperado el 22 de Abril de 2014 en <http://lib.uafg.ua.es/uploads/paginasweb/uaipit/files/Sandra%20Souto.pdf>
- Thornton, S. (1998). *La resolución infantil de problemas*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wason, P. y Johnson-Laird, P. (1981). *Psicología del razonamiento*. Madrid: Debate.

## **BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL**

- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras. Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología*

- Comunitaria*, 3, 16-19. Recuperado de  
file:///C:/Users/Usuari/Downloads/Dialnet-  
LaIntegracionDeLasHabilidadesSocialesEnLaEscuelaCo-2547022.pdf
- Percy C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y conflictos*, 2, 60-81. Recuperado de:  
[http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc\\_n2\\_2009\\_dea3.pdf](http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf).
- Segura, M. (2003). Un programa de competencia social. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 46-50. Recuperado de  
[http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.competencias/Competencia\\_social\(Segura\)5p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.competencias/Competencia_social(Segura)5p.pdf).

## ANEXO I TABLA DE RECOGIDA DE LAS RESPUESTAS DADAS POR LOS ALUMNOS

Mostramos a continuación la tabla donde se recogieron las diferentes respuestas que los alumnos dieron a la situación conflictiva que se les planteó tanto al inicio como al final de la evaluación.

<b>Conductas</b>	<b>Número de niños que han elegido cada respuesta</b>

## ANEXO II. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

A continuación presentamos el modelo de entrevista semi-estructurada que realizamos a la tutora, a la maestra de música y a la coordinadora de monitoras.

1. ¿Cuáles son sus atribuciones dentro de la escuela?
2. ¿Cuántos años lleva como maestra/especialista de música/monitora?
3. ¿Cómo describiría a este grupo?
4. ¿Se dan muchos conflictos en el grupo clase?
5. Valore del 0 al 10, siendo 0 la ausencia de conflictos y 10 muchos conflictos, el nivel de conflictividad de este grupo.
6. ¿En qué contexto y en qué situaciones se dan la mayoría de conflictos?
7. ¿Cómo solucionan normalmente los conflictos los niños/as?
8. ¿Observa diferencias en el comportamiento del grupo entre este curso y el anterior?

## ANEXO III. ACTIVIDADES DETALLADAS

Presentamos a continuación un resumen detallado de las actividades que realizaron los alumnos y que conformaban la intervención.

### 1. Historia con una situación conflictiva.

Objetivo: Aprender a identificar una situación conflictiva.

Contar una historia donde se plantea una situación conflictiva en un contexto conocido por los niños: un aula donde dos niños se pelean por un juguete. La historia se titula "El Cocodrilo" y está incluida dentro del manual de referencia utilizado para la propuesta de intervención que presentamos. Al finalizar la narración del cuento planteamos un debate en el aula sobre cómo solucionar la situación.

Recursos: Manual *Sentir i pensar* (Sanz y Oliva, 2006, p. 114-115).

### 2. Construir un espacio en el aula con las láminas de la historia.

Objetivo: Constatar la importancia del diálogo.

Dentro del material incluido en el manual (Sanz y Oliva, 2006) se incluyen cuatro láminas en color que representan las diferentes escenas del cuento. Las pegaremos en la pared en un rincón de la clase. Este rincón se convertirá en el "Rincón de hablar", al que recurrirán los alumnos cuando tengan un conflicto.

Recursos: Manual *Sentir i pensar* (Sanz y Oliva, 2006).

### 3. Canción.

Objetivo: Darse cuenta de que las personas tienen diferentes opiniones.

Los alumnos escuchan una canción en la que dos personajes parecen tener visiones diferentes sobre una situación: uno parece que diga que sí y el otro no. Al finalizar la audición pondremos en común las conclusiones que hayamos extraído.

Recursos: Reproductor musical, canción Kabalevsky, D. (1948). *Concierto para violín y orquesta en Do mayor OP. 48*

4. Generar figuras a partir de cuatro círculos.

Objetivo: Desarrollar la capacidad creativa.

Dar una fotocopia a los niños donde aparecen cuatro círculos a partir de los cuales deben crear diferentes objetos con esta forma. Esta fotocopia está incluida dentro del material del manual de referencia

Recursos: Manual *Sentir i pensar* (Sanz y Oliva, 2006, p. 239), lápices de colores.

5. Crear una imagen a partir de figuras geométricas.

Objetivo: Desarrollar la capacidad creativa.

Damos una hoja en blanco junto con diferentes figuras geométricas (triángulos, cuadrados, círculos, etc.) de diferentes tamaños, formas y colores a partir de los cuales los alumnos deben crear un dibujo.

Recursos: Folio en blanco, figuras geométricas de diferentes tamaños y colores, pegamento.

6. Debate ante una situación conflictiva.

Objetivo: Identificar un problema.

Dar una fotocopia, incluida en el manual de referencia (Sanz y Oliva, 2006), a los niños con dos dibujos: en el primero dos niños ven el mismo juguete y en el segundo se pelean para cogerlo. Establecer un debate en el aula acerca de lo

que ha sucedido, cómo se sienten los dos personajes, lo que podrían hacer para resolver el conflicto. A continuación, pedir a cada niño que escriba o dibuje la solución que le parece más apropiada.

Recursos: Manual *Sentir i pensar* (Sanz y Oliva, 2006, p. 24), lápices de colores.

7. Elegir la respuesta correcta ante diferentes situaciones.

Objetivo: Promover el comportamiento correcto.

Dar una fotocopia incluida en el manual de referencia (Sanz y Oliva, 2006) en la que aparecen escenas dobles: en una se expone una situación adecuada y en la otra una de “inadecuada”. Los niños tienen que determinar cuál es “correcta” y cuál no. Pedirles que piensen qué les dirían a los niños que lo hacen bien (“Bien hecho!”) y a los que no (“Esto que has hecho no me gusta”).

Recursos: Manual *Sentir i pensar* (Sanz y Oliva, 2006, p. 25), lápiz de color verde y lápiz de color rojo.

8. Lluvia de ideas ante una situación conflictiva.

Objetivo: Constatar que un problema puede tener varias soluciones.

Plantear una situación conflictiva extraída, por ejemplo, de alguno de los conflictos aparecidos en el aula. Iniciar a partir de ella una lluvia de ideas entre los niños para encontrar posibles soluciones.

9. Decidir en grupo un problema y buscar posibles soluciones.

Objetivo: Constatar que un problema puede tener varias soluciones.

Decidir en asamblea un problema específico que queremos resolver. Pensar cuatro soluciones y que cada niño elija la que cree mejor y por qué. Valorar las consecuencias de la decisión.

10. Juego de las estatuas.

Objetivo: Fomentar el trabajo cooperativo.

Jugar al juego de las estatuas: por parejas o en grupos jugar a imitar un modelo haciendo diferentes posturas.

11. Juego "Frío, caliente".

Objetivo: Fomentar el trabajo cooperativo.

Jugar a ocultar un objeto entre todos y un compañero, que no sabe dónde está escondido, debe encontrarlo con la ayuda de los demás ("frío, frío"; "caliente, caliente").

Recursos: Algún objeto familiar para los niños.

12. Role-playing.

Objetivo: Diferenciar entre sentimientos y acciones.

Plantear diferentes situaciones en las que un niño no cumple con una norma de clase y buscar maneras de solucionarlo. Exponerlo y después dramatizarlo en un role-playing donde cada niño representa un personaje diferente.