

**PARTICIPACION DEL EDUCADOR EN LA SOLUCION DE CONFLICTOS  
ENTRE NIÑOS DE PREESCOLAR Y EDUCACION BASICA**

**ANGELA PATRICIA MONTAÑEZ OROZCO**

**ASESOR: LEONARDO RIVERA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACION PREESCOLAR  
BOGOTÁ NOVIEMBRE DE 2001**

**PARTICIPACION DEL EDUCADOR EN LA SOLUCION DE CONFLICTOS  
ENTRE NIÑOS DE PREESCOLAR Y EDUCACION BASICA**

**ANGELA PATRICIA MONTAÑEZ OROZCO**

**ASESOR: LEONARDO RIVERA**

**Trabajo para optar el título de Licenciada en Educación Preescolar**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACION PREESCOLAR  
BOGOTÁ NOVIEMBRE DE 2001**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Licenciada Diana Barón por su constante apoyo y dedicación,

A Leonardo Rivera por su orientación en este proyecto,

A cada uno de los profesores que estuvieron en constante acompañamiento,

A mi familia por su apoyo incondicional en todo momento

## TABLA DE CONTENIDO

### INTRODUCCION

1. JUSTIFICACIÓN .....	4
2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS CON NIÑAS DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN BASICA DEL COLEGIO HIJAS DE CRISTO REY.....	5
2.1. Características de la comunidad Educativa Hijas de Cristo Rey.....	5
2.2 . Presentación de la unidad de estudio: Primer año de Educación Básica.....	7
2.2.1. Características motrices: Actividad corporal .....	7
2.2.2. Perfil de Conducta .....	8
2.2.3. Comportamiento en el aula .....	10
2.3. Actividades con las alumnas .....	11
2.3.1. Conclusiones obtenidas a partir de la actividad realizada con las niñas de .....	12
3. SITUACIÓN PREOCUPANTE .....	15
4. OBJETIVOS .....	16
4.1. Objetivo General .....	16
4.2. Objetivos Específicos.....	16
5. REFERENCIAS TEÓRICAS .....	17
5.1. Los conflictos en el Preescolar y la Primaria: Una manera de interacción social entre los niños.....	17
5.1.1. Los primeros pasos en la Escuela y el Preescolar .....	18

5.1.2. La agresión y la inhibición en el conflicto infantil: del hogar a la Escuela.....	23
5.1.3. El conflicto y la interacción social infantil .....	26
6. DISEÑO Y ENFOQUE METODOLÓGICO .....	31
7. ESTRUCTURA PARA UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	40
7.1 Que hacer cuando surgen los conflictos infantiles: Aplicación de estrategias y propuestas de intervención .....	40
7.1.1. Como maestro recuerde .....	40
7.1.2. Pasos a seguir cuando aparece el Conflicto.....	43

## BIBLIOGRAFIA

## **PARTICIPACION DEL EDUCADOR EN LA SOLUCION DE CONFLICTOS ENTRE NIÑOS<sup>1</sup> DE PREESCOLAR Y EDUCACION BASICA**

### **INTRODUCCION**

El maestro de preescolar como agente socializador tiene a cargo valorar el comportamiento de los niños, con el fin de proporcionarles herramientas que les permitan lograr un adecuado proceso de adaptación social. Al igual que los adultos, los niños viven sus problemas, los sienten y atribuyen la importancia que ameritan. Nosotros como adultos, nos les damos importancia o sencillamente los dejamos de lado, los enviamos a dar sus “quejas” con “la caja de las quejas”, “Doña pepa recibe quejas”, etc. Aprenden a repetir el problema, pero jamás a dar un manejo adecuado que contribuya a satisfacer sus necesidades individuales y al mejoramiento de su interacción social con sus demás compañeras.

El grupo de niñas que actualmente lidero, oscila entre los seis y siete años de edad, y cursan primer grado de básica primaria. Son niños que tienen unas bases y madurez propia de su edad (Son independientes en hábitos de aseo, comprenden que es importante cumplir algunas normas, valoran y defienden la palabra dada, etc), pero aún les cuesta trabajo dar solución a los problemas que se le presentan y constantemente están acusando y dando quejas de sus demás compañeros.

---

<sup>1</sup> El término niño (s) contemplará tanto el genero masculino como femenino.

Desde esta perspectiva, uno de los propósitos de este trabajo es determinar cómo puede ayudar el educador a los niños a lidiar exitosamente sus conflictos en su primeras etapas escolares. De igual forma, proponer posibles soluciones y estrategias para fomentar y generar valores que les permita a los niños afrontar y solucionar sus conflictos individuales y grupales, sin tener que recurrir a las constantes quejas.

Así mismo, demostrar que los niños pueden estar en capacidad de resolver sus propios problemas de una manera justa, razonable y verdadera, logrando su bienestar, el de sus compañeros y su comunidad.

Es necesario equipar nuestros niños con la seguridad y la fuerza personal que requieren para enfrentar las exigencias que le serán impuestas por los años venideros y más tarde por las responsabilidades que tendrán como adultos.

Para alcanzar estos objetivos tuve en cuenta toda la información recolectada en mis prácticas universitarias, en especial, en mi labor educativa en el colegio Hijas de Cristo Rey, en el cual me desempeñé como maestra de primero de primaria. Por medio de la observación y la interacción con las niñas en estos centros educativos, fue posible evidenciar que en su mayoría no se hace caso a los requerimientos de los pequeños, y en otros, la atención es superficial sin lograr un progreso de socialización óptimo en que los menores encuentren las herramientas para resolver sus conflictos.

De acuerdo a los propósitos presentados, el presente trabajo esta contenido en seis apartes, en el primero, presento el colegio donde realice mi investigación, describiendo la unidad de estudio, la metodología utilizada, los resultados y las conclusiones obtenidas en mis observaciones de campo. El segundo y tercer aparte hacen referencia a la descripción de la situación preocupante y los objetivos que permitirán explicar y darle una posible solución.

El cuarto aparte esta dedicado a mostrar los antecedentes de cómo ha sido abordada la situación problemática, resaltando el desarrollo teórico y conceptual que ha girado en torno de ella. El quinto y sexto aparte contienen la propuesta, los aportes y recomendaciones necesarias para la resolución de conflictos en la etapa escolar.

## 1. JUSTIFICACIÓN

La resolución de problemas es una actividad que se desarrolla durante toda la vida, que empieza prácticamente con el nacimiento. La enseñanza de esta habilidad empieza cuando el niño entra al colegio y continúa a lo largo de su educación. El profesor de educación básica tiene la responsabilidad de iniciar esta instrucción, construyendo la base sobre la cual se desarrollará la capacidad del niño de manejar exitosamente sus futuros problemas. La resolución de problemas es una habilidad enseñable. Experiencias de resolución de problemas están siempre a la mano, por lo que su enseñanza debe ser continua y constante.

## **2. RESOLUCION DE CONFLICTOS CON NIÑAS DE PRIMER GRADO DE EDUCACION BASICA DEL COLEGIO HIJAS DE CRISTO REY**

### **2.1 CARACTERISTICAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA HIJAS DE CRISTO REY**

El colegio Hijas de Cristo Rey está ubicado en la ciudad de Bogotá D.C, en la calle 138 No 54A-50. Esta institución educativa es de carácter privado, infunde la religión católica y es femenino. Esta aprobado por el Ministerio de Educación impartiendo la enseñanza formal en los niveles de Preescolar, Básica Primaria y Secundaria, modalidad académica.

Los principales fundamentos o filosofía de la institución estudiada son:

- Trabaja por la educación integral de la persona desde la perspectiva de un humanismo cristiano que favorezca su crecimiento y formación.
- Educar en la fe mediante una formación abierta a la trascendencia, en el evangelio de Jesús y en la vida y enseñanza de la Iglesia.
- Potencia el respeto a los derechos de la persona, la fraternidad, la solidaridad y responsabilidad por un mundo más justo y humano. La honradez personal, sinceridad, el sentido cristiano del trabajo, cumplimiento del deber y el espíritu de servicio.
- Educa para el diálogo, la convivencia, la paz, la esperanza y la alegría como actitudes cristianas.

- Como centro educativo, desarrolla las cualidades individuales en un clima de libertad responsable.
- Como centro de Iglesia propicia, testimonia y orienta la acción evangelizadora.
- Como centro de Hijas de Cristo Rey, forma los valores del Reino: paz, justicia, amor, verdad y vida.

El colegio funciona desde 1974, tiene en la fecha 1050 alumnas, distribuidas en 26 cursos pares, desde kinder hasta undécimo; sus edades oscilan entre los 5 a los 20 años, ingresan al establecimiento en el nivel kinder, continúan a transición, pasan a los cinco años de primaria y continua hasta los seis años de secundaria. Las alumnas son capacitadas por 59 docentes, el 95 % son de tiempo completo.

Son parte integrante de la Comunidad Educativa, los padres de familia, compuestas por 1050 familias aproximadamente; de estrato social alto, profesionales y técnicos; son hogares bien constituidos, estables, solidarios, de altos principios morales y solvencia económica.

## 2.2 PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DE ESTUDIO: PRIMER AÑO DE EDUCACION BASICA

El grupo de alumnas que actualmente lidero, oscila entre los seis y siete años de edad, y cursan el primer grado de básica primaria.

### 2.2.1 Características motrices: actividad corporal.

Eventualmente las niñas presentan repentinos estallidos de comportamiento muy activo; sin embargo, son más prudentes en su manera de afrontar nuevos trabajos. Repiten incansablemente una actividad hasta dominarla. Pueden tener “períodos” en que sólo se dedican a un tipo de actividad, luego abandonarla repentinamente por otra.

En sus juegos presentan más autonomía e independencia de los adultos. Proponen nuevas ideas para alimentar sus actividades lúdicas de forma coherente, lo que les facilita compartirlas con sus demás compañeras. Hay un marcado retorno hacia colorear y recortar figuras.

En sus actividades motrices gruesas las niñas son muy prudentes pero no temerosas. En sus juegos colectivos tienen menos capacidad para fingir y mayor capacidad para proveerse de los atavíos necesarios para el juego. Exigen mayor realismo.

### 2.2.2 Perfil de conducta

El perfil de conducta de estas niñas corresponde a largos períodos de calma y concentración, durante los cuales elaboran interiormente sus impresiones. Constantemente están en un proceso de asimilación, donde se sedimenta la experiencia acumulada y relacionan las experiencias nuevas con las antiguas. De acuerdo con esto, las alumnas son buenas oyentes y les disgusta todo

aquello que venga a interferir con las meditaciones; les desasosiega no poder llegar a una conclusión. Todo ello significa que han alcanzado ya un nivel superior de madurez.

La edad de los siete años que experimentan es agradable, a condición de que se respeten los sentimientos de las niñas. Sus sentimientos necesitan una nueva y sutil consideración, porque es propenso a sumirse en estados contemplativos durante los cuales ordena sus impresiones subjetivas. Esta tendencia de meditación es un mecanismo psicológico mediante el cual absorben, reviven y reorganizan sus experiencias.

En esta etapa donde aún tienen mucho que aprender, no tanto en conocimiento de hechos, sino en comprensión del significado de las múltiples situaciones vitales que inciden sobre ellas en la casa y la escuela para poder lograr una mejor integración a su medio social, construyendo una imagen positiva de los ambientes que las circundan. Estos significados son, en esencia, sentimientos. Las niñas realizan sus adaptaciones tanto mediante su vida interior, como mediante su comportamiento exterior.

Pese al estado de concentración que vienen experimentado, no son aislacionistas. No sólo están adquiriendo conciencia de sí mismas, sino de los demás. Su sensibilidad frente a las actitudes de los demás aumenta constantemente. Revelan un nuevo interés por sus compañeras de juego mayores que ellas. Y, por lo general, se encariñan mucho con su maestra. En

el patio de juegos y en la aula escolar es posible observar cómo se profundizan sus relaciones personal - sociales.

En el aula es donde resulta más transparente esta susceptibilidad a la actividad social. Una alegría pura, sin mezcla, le inunda cuando la maestra les sonríe. Les agrada estar cerca de ella, tocarla y hablarle. Hablan con el fin de establecer sus relaciones personales y para poner en juego sus capacidades. Dependen en grado extremo de advertencias recordatorias y de orientación verbal. Requieren de la conversación para establecer sus contactos sociales y para poner en claro sus propios pensamientos. Es necesario que la maestra utilice por tanto, la conversación personalizada como técnica para mantener la armonía, para crear ciertas exigencias, y para fomentar la confianza de los alumnos en sí mismos.

Como se ha descrito, es evidente que la niñas avanzan rápidamente en su capacidad crítica y de razonamiento. Son más reflexivas; se toma tiempo para pensar; les interesan las conclusiones y los desarrollos lógicos. Se puede razonar con ellas, aún en situaciones éticas, cargadas de emoción. Utilizan el lenguaje con mayor libertad y adaptación, no sólo para establecer relaciones, sino también para hacer los comentarios circunstanciales sobre todo aquello que tiene entre manos. A menudo, estos comentarios son autocríticos. Su pensamiento es más social, más prolongado, más seriado, más concluyente.

### 2.2.3 Comportamiento en el aula

Cuando las alumnas entran al salón de clase siempre se dirigen a la maestra; en ocasiones se comportan ruidosamente y conversan en el momento de hacer su entrada, manoseando los objetos del aula. Con todo, están interesadas en el programa de actividades y, finalmente, centra toda su atención en la tarea del aula. Mientras trabajan, se les ve tranquilas y calladas; hablan más para sí mismas. Aluden al trabajo de sus compañeras o exige con impaciencia la ayuda de la maestra, a menudo yendo directamente hacia ella. Muestran una fatiga temporaria ante algunas tareas empujando el pupitre, abriéndolo o cerrándole, o levantándose de su asiento. Estas señales indican que están listas para pasar a una nueva actividad.

El trabajo del aula exige la proximidad de la maestra, puesto que la demanda de su presencia es casi constante. Existen sin embargo, numerosas diferencias individuales. Algunas niñas prefieren trabajar en sus pupitres en lugar de hacerlo en el pizarrón y viceversa. Copian bien del tablero y reciben algunos dictados.

En los períodos de recreo, las niñas hacen una transición “explosiva” muy característica entre el aula y el patio de juegos; pero en este último pueden ser más o menos activas que en la aula. Las niñas con las compañeras se producen aun estando cerca de la maestra. Una niña querrá usar el columpio durante todo el período, o monopolizar un títere, o una soga para saltar.

Cuando varias niñas intentan un juego colectivo, se excitan y se alborotan. Esto termina por lo general con la destrucción del material o con altercados individuales. Las niñas demandan un equipo muy variado para juegos al aire libre y, aunque no están listo para juegos colectivos dirigidos, la supervisión de un adulto es fundamental. Durante el año, algunos comienzan a interesarse por el juego en un grupo instituido por la maestra, mientras tengan la libertad para unirse al grupo o alejarse de él a voluntad.

Cada niña quiere un lugar en el grupo y puede preocuparle la idea de si gustarán de él las otras niñas o la maestra. Pueden ser separadas del grupo para prestar alguna ayuda especial; pero les desagrada ser escogido para una reprimenda o un elogio mientras forma parte del grupo.

### 2.3 ACTIVIDADES CON LAS ALUMNAS

A partir de la relación entre compañeras, la manera como comparten, como resuelven sus problemas, cómo manejan el espacio, la competencia, la inconformidad, etc., se considero oportuno promover en las niñas el sentido de la autodisciplina y conciencia de los buenos y malos actos, ya que esto determinara su forma de ser y actuar consigo mismo y con los demás. Con tal fin, se llevo a cabo una actividad especial con el curso primero para atender las quejas de las niñas y buscar la solución a sus conflictos, creando un espacio en la jornada habitual. Se decidió que después de tomar la lonchera o el almuerzo se reunirían las alumnas en el aula de clase, pues, se considero que durante estas actividades se da el mayor contacto entre ellas para compartir, jugar y

charlar, y por ende es el momento más propicio para que se presenten entre ellas conflictos. Sentadas, formando un círculo, comentaron la queja que tenían, se escuchó la versión de cada una de las niñas implicadas con el fin de conocer el problema. Sus demás compañeras que escucharon todo, ayudaron aportando ideas y consejos de solución acompañados del diálogo en buenos términos y un gesto amigable logrando buenos resultados. Las niñas implicadas comprendieron y aceptaron en que se equivocaron y cedieron para resolver el conflicto. En ocasiones los problemas se presentaron y ellas empezaron a resolverlos por iniciativa propia y también manifestaron como llegaron a un acuerdo o a la conciliación.

Sin embargo, cuando los conflictos aparecían y no se lograban solucionar en estos espacios de concertación, la tensión entre ellas dentro su cotidianidad escolar se mantenía, agudizándose en ocasiones, lo que llevaba a que recurrieran constantemente al maestro a través del malestar y la queja.

### 2.3.1 Conclusiones obtenidas a partir de la actividad realizadas con las niñas de primero de educación básica

A partir de la actividad realizada con las niñas de primero de educación básica se pudo inferir:

- Si no se actúa de forma objetiva ante las quejas que las niñas manifiestan, se obtendrá como resultado la regación del problema por parte del maestro,

su incapacidad y débil carácter frente a las alumnas; así como la falta de justicia a la hora de colaborarles en la solución de sus conflictos.

- Este tipo de espacios permite conocer a profundidad las alumnas, b que les gusta o les disgusta, cuáles son sus juegos, en que situaciones se sienten en desventaja u ofendidas; que problemas tienen en casa, cuáles son sus dificultades para adaptarse al medio escolar, sus miedos, como piensan, etc.
- La necesidad que los maestros realicen un constante seguimiento a las niñas, teniendo en cuenta que su cotidianidad escolar hará más estrecha la convivencia entre ellas, lo que implica naturalmente que existan roces y conflictos.
- Si se desea que el espacio de debate se reduzca, es necesario que con la colaboración de los maestros se implemente y legitime entre las alumnas valores como el ejemplo, la justicia, la equidad y los argumentos valederos; los cuales, se convertirán en las mejores herramientas para que ellas resuelvan sus conflictos tanto en el ámbito individual como colectivo, de manera tolerante y respetuosa, asentándose así en la institución y en sus demás espacios (hogar, calle, etc.) una sana y cívica convivencia.
- Lo imperante que resulta la intervención del maestro en el proceso en que los niños deben ser preparados para una vida independiente y responsable, para que ejerzan sus derechos y deberes de acuerdo con la

etapa de desarrollo en que se encuentran y ser educados en espíritu de paz, justicia, tolerancia, libertad y solidaridad.

### 3. SITUACION PREOCUPANTE

De acuerdo a la actividad realizada con las alumnas de primero de educación básica del colegio Hijas de Cristo Rey, resultado preocupante observar que las niñas aún les cuesta trabajo dar solución a los problemas que se les presentan y constantemente están ante la maestra acusando y dando quejas de sus demás compañeros. De aquí surgen varias preguntas, ¿es la maestra quién debe dar siempre la solución a sus quejas y problemas? ¿cuál es la mejor forma y método para que las niños adquieran la madurez para manejar y orientar sus conflictos? ¿de qué manera puede el maestro participar en este proceso? ¿los niños para sortear y dar un manejo adecuado a sus problemas deben traer consigo algunas bases o principios?

## 4. OBJETIVOS

### 4.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar cómo puede ayudar el educador a los niños a lidiar exitosamente sus conflictos en sus primera etapas escolares.

### 4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Proponer posibles estrategias que permitan generar soluciones para fomentar y generar valores que les permita a los niños afrontar y solucionar sus conflictos individuales y grupales, sin tener que recurrir a las constantes quejas.
2. Demostrar que los niños pueden estar en capacidad de resolver sus propios problemas de una manera justa, razonable y verdadera, logrando su bienestar, el de sus compañeros y su comunidad.

## 5 . REFERENCIAS TEORICAS

### 5.1 LOS CONFLICTOS EN EL PREESCOLAR Y LA PRIMARIA: UNA MANERA DE INTERACCION SOCIAL ENTRE EN LOS NIÑOS

La escuela ofrece al niño grandes posibilidades de entrar en contacto, de integrarse en un mundo social más “real” y amplio que el de la familia, así como de construirse una imagen positiva de su propia valía y de adquirir conocimientos. Sólo son posibilidades, para que se hagan realidad debe producirse un diálogo equilibrado entre el niño y la institución.

De acuerdo a María Dolores Renau<sup>2</sup>, por una parte el niño debe poder satisfacer algunas de sus necesidades individuales más importantes, a través de las aportaciones del medio escolar, y por otra, debe ser capaz de aceptar unas mínimas reglas de juego impuestas por dicho medio . Éste debe plantear sus exigencias de forma ajustada a las necesidades profundas del niño mientras aprende a ajustarse a las reglas de juego que impone la vida social.

El diálogo vendrá, pues, determinado por la edad del niño, ya que sus necesidades varían con la edad; igualmente, se dará de acuerdo con el

---

<sup>2</sup> RENAUU, María Dolores. Otra Psicología en la escuela. Madrid: editorial Paidós,1998. P.37

progreso de la vida escolar y con las peculiaridades de cada institución que se le plantean al escolar.

### **5.1.1 Los primeros pasos en la escuela y el preescolar**

Es el momento en el que el niño, con esfuerzo, va a tener que acomodarse a un sistema de vida, de relaciones interpersonales y valores distintos de los vividos hasta entonces. Se acerca a la escuela impregnado de vivencias familiares y de expectativas más o menos confusas sobre la vida escolar.

A estas edades la necesidad de movimiento es fundamental y forma parte del potencial que hay que desarrollar en la escuela. Por ello una cierta inestabilidad motora y altos niveles de impulsividad en las respuesta son frecuentes.

La necesidad de crear lazos afectivos con el adulto que sustituye a las figuras parentales es imperiosa y es condición necesaria a todo tipo de trabajo escolar que se vincula a través de la relación con el maestro. Estos lazos deben ser estables para permitir la progresiva acomodación del niño al ambiente, los cambios frecuentes de profesores, si bien son perjudiciales en todo momento, los son todavía más en los primeros años de vida escolar. Así mismo, la regularidad en la pauta de conducta permite al niño situarse en el nuevo mundo y adaptarse mínimamente, una vez ha captado las diferencias entre los dos mundos.

Seguendo a Renau<sup>3</sup>, situado entre dos medios distintos, el niño necesita establecer nexos de unión entre los dos mundos que componen su universo. Deben comprender que existe cierta coherencia entre ellos, para que pueda otorgar contenido afectivo a la escuela y para vincular el mundo escolar a sus vivencias más cotidiana, por esto, cuanto más intercambios existan entre los dos mundos más fácil resultará la tarea. Los profesionales que trabajan en la escuela pueden colaborar a construir esta unidad favoreciendo la presencia, aunque sea simbólica, del medio familiar en las aulas, deben permitir e incluso favorecer que los niños traigan algunos juguetes de casa, estimulando los relatos sobre las experiencias de su vida diaria en familia e incorporando todo ello al trabajo escolar y a la vida de la clase.

Se le exige ser capaz de llevar una vida tal que de convivencia con los iguales, que permita organizar una clase como grupo cohesionado; que acepte de forma global las normas y que maneje y solucione conflictos que se plantean necesariamente entre personalidades ávidas de afirmarse, en vías de construcción y todavía inmersas en un fuerte individualismo.

Expresan también a menudo las dificultades para aceptar el nuevo sistema de relaciones. Inmerso en la novedosa experiencia de tener que compartir el adulto, del que se siente tan necesitado, se avivan sentimientos de rivalidad entre los niños y de agresividad entre ellos. La necesidad del adulto puede manifestarse también en actitudes seductoras y en una búsqueda excesiva de mimos que es a menudo mal interpretada. El maestro suele achacarlo

---

<sup>3</sup> Ibid.P.39

sistemáticamente a un exceso de “mimos en casa” y tiende a tratarlo reactivamente, con cierta dureza. Debería analizarse con detalle el porque de esta actitud y a qué necesidades responde.

Tiene también a esta edad profunda necesidad de pertenecer al grupo de niños y esta necesidad se traduce en querer hacer exactamente lo mismo de lo que hacen los otros. Por todos los medios intenta hacer lo mismo, como si la pertenencia y su propio valor como individuo se cifrara más en hacer lo mismo, tener lo mismo, que en sentimientos más arraigados. Esta necesidad le lleva a realizar importantes esfuerzos para llevar a cabo las mismas tareas que los demás. A menudo su pertenencia al grupo parece menos importante que la posibilidad de llamar la atención del adulto.

De forma implícita se le está pidiendo al escolar un alto grado de independencia afectiva respecto al adulto. En estos momentos el niño mantiene pocos contactos individualizados con el adulto que suele impartir las ordenes del trabajo a realizar de forma colectiva, a menudo exclusivamente verbal, a distancia, aunque a veces se dan ordenes a través del lenguaje escrito. Se le exige que se desenvuelva solo y su necesidad de un mediador suele quedar insatisfecha.

A la vez, la vida de grupos plantea nuevos conflictos de rivalidad. Estos suelen tener su origen en la valoración de los distintos rendimientos individuales expresados de forma manifiesta o larvada por el profesor, quien, de alguna forma, siempre sanciona. Los niños tienden a hacer pequeños grupos por

afinidades que se hacen y se deshacen con facilidad, a menudo cargados de conflictos, rivalidades, etc. La tolerancia y tranquilidad ante estas situaciones que a veces generan actitudes de gran crueldad hacia los más desvalidos, es una exigencia tanto mayor cuanto menos cercana y protectora de esa figura del adulto.

Estas exigencias, en su mayoría excesivas para la capacidad del niño, están en la raíz del malestar que, a menudo en primero de educación básica, invade a niños y maestros. Estos últimos se hallan ante la demanda de los padres, y de la misma escuela, de empezar a instruir a los niños. Suelen sentir una gran responsabilidad ante esta situación.

Como señala Renau<sup>4</sup>, a menudo aparece un grave malestar ante la incapacidad de “ser como los demás” y “tener un lugar entre los iguales”. El malestar puede manifestarse a través de falta de rendimiento, de formas de regresión infantilizantes o de agresividad abierta hacia los compañeros. La utilización de actitudes seductoras y halagadoras es una forma de buscar apoyo y reconocimiento.

Existe a veces un deseo de permanecer pequeño, de no crecer, ante la dificultad que representa afrontar el mundo de exigencias que se le plantea. Es frecuente, en estos casos la búsqueda de una relación preferente y diferenciada con el adulto al que se intenta halagar y seducir para contar con

---

<sup>4</sup> Ibid. P,49

su apoyo afectivo. A menudo esta actitud traduce un individualismo arraigado y una escasa vinculación al grupo de iguales.

En consecuencia, el maestro deja de ser un simple observador, es el responsable del buen funcionamiento del grupo, por lo cual su actitud equitativa frente a estas circunstancias es primordial. Debe hacer respetar las normas, y las decisiones aunque no se trate de las suyas propias.

El maestro es un animador cuyo papel consiste en ayudar, aconsejar y guiar, en lugar de gobernar y detentar el saber. En tales situaciones la disciplina es necesaria para la realización de un proyecto común, pues, esta permitiría la instauración de un cierto número de normas que, respetando en todo momento al niño, le incitarían a respetar a sus compañeros y maestros. Tales normas establecidas de común acuerdo o por el mismo maestro – y su buen sentido – deben constituir una serie de barreras en cuyo interior el niño se sentirá seguro.

Todo maestro, más tarde o más temprano, tendrá que enfrentarse a algunas situaciones de conflicto, por lo cual es necesario que el maestro de provecho a los medios que tiene a su alcance para ayudar a los niños a adaptarse a la estructura escolar.

La clase no constituirá el único lugar en que conviven maestro y alumnos. La diversidad de lugares requerirá formas particulares de intervención del maestro y preparación de los alumnos. La educación, que es en definitiva la misión de los maestros, debe aplicarse en situaciones distintas.

En síntesis, es necesario que el maestro sea consciente que debe equipar a los niños con la seguridad y la fuerza personal que requieran para enfrentar las exigencias que serán impuestas por los años venideros y más tarde por las responsabilidades que tendrán como adultos.

Los educadores pueden brindar un mejor apoyo a estas experiencias clave, estableciendo una comunidad de aprendizaje segura y reafirmante. Independientemente de cual sea el escenario – el salón de clases preescolar, el centro u hogar para el cuidado de los niños-, se relacionan auténticamente con ellos y adoptan tácticas de solución de problemas para los conflictos. Al mismo tiempo, los adultos evitan el castigo y el dominio, y evitan también el establecimiento de un ambiente competitivo.

### **5.1.2 La agresión y la inhibición en el conflicto infantil: del hogar a la escuela**

El conflicto infantil en sus diversas manifestaciones esta mediado por el grado de inhibición o agresión tanto física, verbal como simbólica. Bandura y Walters<sup>5</sup>, señalan que estas manifestaciones son producto de un aprendizaje social y un desarrollo de la personalidad que tiene sus orígenes en el primer escenario donde habita el niño: el hogar.

---

<sup>5</sup> BANDURA, Albert y WALTERS, Richard. El aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial,1995 p.122-123

Según Bandura<sup>6</sup>, los niños que observan cómo se recompensa a un modelo agresivo muestran más agresión imitativa que los niños que ven a un modelo castigado por su agresión. De forma similar, las consecuencias de premio o castigo para un modelo que viola una prohibición determinan hasta qué punto se imitará su transgresión. Además, se imita con más facilidad a los modelos gratificantes, con prestigio o competentes, a los que poseen un estatus alto y a los que controlan los medios de gratificación que a los faltos de estas cualidades.

Bandura y Walters <sup>7</sup>, en su estudio sobre los sistemas de instrucción infantil de los padres de niños agresivos y no agresivos, encontraron que los padres de los niños agresivos propendían más a fomentar la agresión y a perdonarla que los padres de niños no agresivos. Era muy notable la diferencia entre los dos grupos de padres. De la comparación de Bandura (1960) entre los sistemas de instrucción de los niños agresivos y de los inhibidos surgió un resultado muy similar. Los datos indicaban que los padres de los niños inhibidos tenían una actitud generalizada con respecto con la agresión que no era tolerante ni punitiva, con lo que apenas brindaban oportunidades de aprender a agredir, por refuerzo directo o a través de la imitación. Por el contrario los padres de niños agresivos, en particular la madre, aunque no permitían la agresión para ellos mismos y la castigaban, permitían bastante agresión entre los hermanos y fomentaban y recompensaban la conducta agresiva de sus hijos cuando se dirigía a otros niños.

---

<sup>6</sup> Ibid,p,111

Los efectos sobre la agresión de la instrucción discriminativa por parte de los padres se reflejaba en la conducta social de los niños y en sus respuestas a estímulos plásticos causante de agresión. Los niños agresivos manifestaban una agresión física y verbal bastante mayor, un comportamiento de mayor oposición a sus profesores y menos a la inhibición de la agresión que los niños inhibidos. Por el contrario, no mostraban más agresión contra sus padres, lo cual no es de extrañar en vista de que los padres no permitían la agresión contra ellos y la castigaban. También había diferencias en las respuestas a estímulos plásticos. Los grupos no diferían en cuanto al grado de agresividad física contra sus padres, pero los niños agresivos manifestaban más agresividad verbal e indirecta. En las interacciones entre compañeros, los niños agresivos eran físicamente más agresivos que los inhibidos pero verbalmente no. Pero cuando se tomaron en consideración los sentimientos hostiles hacia los compañeros los niños inhibidos decían sentir más cólera que no se traducían en manifestaciones motoras.

En síntesis, la teoría del aprendizaje social de Bandura, sostiene que toda conducta infantil se aprende a través de la experiencia directa o por la observación a los demás, lo cual se refleja por medio de los premios y los castigos que recibe una conducta determinada del pequeño. Esta teoría ha sostenido que la manera de reducir las conductas agresivas es privándolas de su utilidad mediante la distribución equitativa de los premios o del castigo justo de las conductas agresivas.

---

<sup>7</sup> Ibid. p,122

### 5.1.3 El conflicto y la interacción social infantil

El desarrollo de la capacidad del niño para la iniciativa y relaciones sociales empieza en la infancia, cuando el pequeño establece un fuerte vínculo emocional contra los padres y las personas que lo cuidan. En cuanto los infantes llegan a la edad que empiezan a caminar, su mundo social se amplía y buscan activamente la compañía de hermanos y amigos de la familia. En los años preescolares, los niños continúan la expansión de sus interacciones sociales; su creciente aptitud para hablar y formar imágenes mentales les facilita el desarrollo de habilidades sociales adicionales: saben cómo distinguir sus necesidades y sentimientos de los demás (“yo” y “tu”); saben ya describir sus sentimientos y pensamientos, recordar interacciones pasadas con otras personas y anticipar experiencias sociales futuras. En pocas palabras, los preescolares están empezando a apreciar, entender y tomar decisiones acerca de sí mismos y las personas en su mundo.

Las relaciones sociales que establecen los preescolares, así como su capacidad para poner en práctica su iniciativa, se refuerza con su creciente aptitud para representar sus ideas con el lenguaje y el juego. Con el uso de palabras para describir sus sentimientos, pueden empezar a reconocer las emociones que sienten y observan otros. En vez de experimentar únicamente la felicidad propia o la de otra persona.

Conforme los niños adquieren experiencia en el manejo de los aspectos de las relaciones personales, muestran una creciente competencia social. Gran parte

de la conducta de los niños en edad de preescolar y escolar primaria es un reflejo de su intencionalidad, es decir, su inclinación a orientarse hacia un objetivo. Así mismo, el deseo de amistad se presenta como la creciente capacidad de los pequeños para iniciar y conservar las relaciones amistosas con sus compañeros, se ve reforzada por su aptitud para expresarse con el lenguaje y dedicarse a juegos cada vez más complejos que atraen el interés y el apoyo de otros niños. En el establecimiento de asociaciones y amistades estrechas, parece que los niños pequeños buscan la reciprocidad e igualdad basadas en intereses compartidos. Sin embargo, por lo general, los desacuerdos son una parte de estas amistades. De hecho, la psicóloga especializada en el desarrollo, Shirley Moore (1982) recalca: "Las observaciones indican que es más probable que los niños se peleen con sus amigos que con otros en su grupo. Sin embargo, también contribuyen para alentar a sus compañeros a que sean amistosos en vez de agresivos" <sup>8</sup>. Por tanto, parecería que los niños pequeños buscan amigos con quienes puedan compartir libremente los altibajos de sus experiencias cotidianas.

"Yo" contra "nosotros". En sus tratos con los demás, los niños pueden encontrarse atrapados entre su deseo de amistad y pertenencia y su deseo de autonomía e independencia. Investigadores del desarrollo social de los niños, informan que una cuestión importante para los niños es mantener la tensión que a veces se da la necesidad de ser incluidos y recibir afecto. La solución de estos deseos en conflicto no es una tarea fácil en ninguna edad. No obstante, los niños la están empezando a negociar con diversos grados de éxito.

---

<sup>8</sup> MOORE, Shirley. Cit en HOFMAN, Mary y WEIKART, David. La educación de los niños pequeños en

Conforme los preescolares adquieren experiencia en realizar sus intenciones sociales, mantener las amistades y solucionar sus necesidades conflictivas con respecto a la amistad y la autonomía, están desarrollando una gama de aptitudes sociales. Su creciente competencia social se refleja en el aumento de su destreza para discriminar y elegir entre interacciones sociales positivas y negativas, y su percepción cada vez más aguda de las necesidades y sentimientos de los demás. Si bien los preescolares suelen estar tan concentrados en sus propias ideas y necesidades que pueden parecer egocéntricos, también pueden ser considerados y afectuosos. De hecho, los preescolares tienen la capacidad para ser serviciales. La psicóloga especializada en el desarrollo, Marian Radke-Yarrow y sus colaboradores (1983) observa que “los preescolares pueden mostrar consideración por los sentimientos de los demás e indignación ante la crueldad. Pueden participar en empresas que requieren cooperación y compartir sus posesiones. Es posible que arriesguen su propio bienestar para proteger o rescatar a otro”<sup>9</sup>

Las relaciones sociales que mantienen los niños con sus compañeros y con los adultos son profundamente importantes debido a que, a partir de estas relaciones, los preescolares generan su comprensión del mundo social. Como observan los psicólogos Lawrence Kohlberg y Thomas Lickona (1987): “Los niños deben construir o inventar simultáneamente su entendimiento moral a partir de la materia prima de su experiencia de primera mano. En el dominio del

---

acción. Ed Trillas. Mexico, 1999. P. 479

<sup>9</sup> Marian Radke-Yarrow (1983) Cit en HOFMAN, Mary y WEIKART, David. Ibid.p,479

desarrollo socio-moral, la materia prima son las interacciones sociales diarias”<sup>10</sup>. Si sus interacciones cotidianas son básicamente negativas, los niños tenderán a formar una imagen del mundo como un lugar de peligro y confrontación.

Las relaciones mediante las cuales los niños experimentan los componentes esenciales de las relaciones humanas (confianza, autonomía, iniciativa, empatía y autoestima) propician que formen imágenes constructivas de ellos mismos y de los demás. Más aún, los escenarios e interacciones sociales positivos proporcionan a los niños el "combustible emocional" que les permitirá proceder de acuerdo con sus ideas e intenciones en otros campos y reponerse de los contratiempos. El psicólogo Willard Hartup (1986) asegura que: "las amistades de los niños parecen generar la seguridad y el sentido de pertenencia que son centrales para el desarrollo ulterior...Las relaciones de la infancia –tanto aquellas en las cuales participa el niño, como en las que observa- sirven como importantes plantillas de modelos que pueden usarse en la construcción de relaciones futuras”<sup>11</sup>. Las relaciones de apoyo dan también a los niños la libertad para satisfacer sus inclinaciones de interactuar con personas y materiales; interacciones que generan oportunidades para experiencias de aprendizaje social, emocional, cognoscitivo, lingüístico, estético, musical y físico.

Los niños desarrollan sus relaciones sociales y una capacidad de iniciativa en el contexto de un ambiente social de apoyo. En un ambiente de esta clase, los

---

<sup>10</sup> Lawrence Kohlberg y Thomas Likona (1987) Cit en HOFMAN, Mary y WEIKART, David. Ibid.p,475

<sup>11</sup> Willard Hartup (1986) Cit en HOFMAN, Mary y WEIKART, David Ibid,p,475

niños se expresan porque hay experiencias interesantes, las cuales quieren contar a personas que escuchan.

## 6. DISEÑO Y ENFOQUE METODOLÓGICO

A partir de la definición de la situación preocupante en la prácticas escolares en el Colegio “Hijas de Cristo Rey”, fue necesario hacer una revisión de las teorías que se han tejido alrededor de la resolución de conflictos en la etapa infantil, con el fin de tenerlas como guías de interpretación, para que cada aspecto que se tocara estuviera revestido de claridad y pudiera ser ubicado dentro de un contexto y enfoque específico.

Luego se determinaron las técnicas de recolección de la información. La observación y su registro detallado en el diario de campo se convirtieron en una herramienta de trabajo de gran ayuda, pues, en éste se describían las situaciones más relevantes durante el día escolar; así como las actividades y algunas notas interpretativas.

El diario de campo permite llevar un recuento de las situaciones de preocupación y darle un seguimiento, reflexionar acerca del mejor procedimiento a seguir en cada situación o caso. Igualmente , ofrece la posibilidad de planear y actuar de forma positiva ya que en la medida que se observa en el aula se planean estrategias a distintas situaciones.

Para sistematizar y exponer la información obtenida en las observaciones y en el registro del diario de campo, se diseño un formato en que se resume a través de preguntas y categorías analíticas la situación conflictiva . Esta herramienta

práctica y eficaz se aplicó de acuerdo al siguiente modelo, posteriormente observamos algunos de estos con los respectivos comentarios de las alumnas:

**GUIA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INFANTILES  
EN LA ESCUELA**

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

Nombre \_\_\_\_\_

Qué sucedió?

---

---

Dónde estabas?

---

---

Quién más estuvo involucrado?

---

---

Cómo actuaste tú?

---

---

Cómo actuaron las demás personas implicadas?

---

---

Qué sentiste en ese momento?

---

---

Te gustaría que lo que te sucedió a ti, le pase alguna de tus compañeras?

---

---

¿Cómo crees que podemos solucionar este problema? (propuestas)

---

---

---

---

¿Cuál consideras como la mejor solución?

---

---

¿Puedes hacer algo para evitar que esto vuelva a suceder?

---

---

**COLEGIO HIJAS DE CRISTO REY**  
**GUIA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INFANTILES**  
**EN LA ESCUELA**

Nombre: Clara Isabel Gómez García

No.: 17

Qué sucedió?

Que yo tenía un monedero y le metí una cosa y dije que tenía 50 pesos. Laura dijo déjalos ver y yo dije no, porque de pronto me lo robaba.

Dónde estabas?

En la terraza del salón.

Quién más estuvo involucrado?

Ma. Alejandra Rodríguez y Vanessa.

Cómo actuaste tú?

Marchándome a otra parte.

Cómo actuaron las demás personas implicadas?

Me regañaron.

Qué sentiste en ese momento?

Humillación y tristeza.

Te gustaría que lo que te sucedió a ti, le pase alguna de tus compañeras?

No.

Cómo crees que podemos solucionar este problema? (propuestas)

En un diálogo infantil entre nosotras.

Cuál consideras como la mejor solución?

Dialogando.

---

**COLEGIO HIJAS DE CRISTO REY**  
**GUIA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INFANTILES**  
**EN LA ESCUELA**

Nombre: Laura Juliana Hernández Hernández

No.:18

Qué sucedió?

Lina y yo estábamos jugando fichas y ella hizo trampa y también le respondí de la misma manera.

Dónde estabas?

Yo estaba con Lina en la terraza

Quién más estuvo involucrado?

Nadie más

Cómo actuaste tú?

Estaba furiosa

Cómo actuaron las demás personas implicadas?

Nadie.

Qué sentiste en ese momento?

Tristeza.

Te gustaría que lo que te sucedió a ti, le pase alguna de tus compañeras?

No. Si uno hace trampa en los juegos se pueden acabar las relaciones y no quiero eso.

Cómo crees que podemos solucionar este problema? (propuestas)

No hacer trampa en los juegos para estar sin peleas.

Cuál consideras como la mejor solución?

Dialogar para tener una situación mejor

---

**COLEGIO HIJAS DE CRISTO REY**  
**GUIA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INFANTILES**  
**EN LA ESCUELA**

Nombre: María Alejandra Vinchery Arias

No.:38

Qué sucedió?

Que le pegue a mi mejor amiga.

Dónde estabas?

En almuerzo, en el comedor

Quién más estuvo involucrado?

Laura Angélica y Ana María

Cómo actuaste tú?

Muy irrespetuosa.

Cómo actuaron las demás personas implicadas?

Defendiendo a mi amiga.

Qué sentiste en ese momento?

Me sentí mal por haberle pegado a mi mejor amiga.

Te gustaría que lo que te sucedió a ti, le pase alguna de tus compañeras?

No porque se sentirían muy mal.

Cómo crees que podemos solucionar este problema? (propuestas)

Perdonando y disculpando.

Cuál consideras como la mejor solución?

Disculpándose.

Puedes hacer algo para evitar que esto vuelva a suceder?

No volver a pegarle.

---

**COLEGIO HIJAS DE CRISTO REY**  
**GUIA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INFANTILES**  
**EN LA ESCUELA**

Nombre: Vanessa Alejandra Cadena Amaya      No.: 8

Qué sucedió?

Yo estaba celosa de que Paola jugara con otra niñas. Paso una semana y la niña que estaba conmigo le contó a la niña que estaba jugando a Paola.

Dónde estabas?

En la montaña

Quién más estuvo involucrado?

Ma. Camila Sanchez y Angie Carolina.

Cómo actuaste tú?

Yo actué diciendo excusas

Cómo actuaron las demás personas implicadas?

Estaban muy preguntonas.

Qué sentiste en ese momento?

Me sentí asustada de perder a mi amiga.

Te gustaría que lo que te sucedió a ti, le pase alguna de tus compañeras?

No porque sufren mucho.

Cómo crees que podemos solucionar este problema? (propuestas)

Lo que yo hice fue hablar con la niña y ya somos amigas.

Cuál consideras como la mejor solución?

Tratar de hablar con la persona.

Puedes hacer algo para evitar que esto vuelva a suceder?

Sí: no ponerse celosa.

---

**COLEGIO HIJAS DE CRISTO REY**  
**GUIA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INFANTILES**  
**EN LA ESCUELA**

Nombre: Angie Carolina Carvajar Vergel

No.: 10

Qué sucedió?

Yo estaba jugando con Alejandra a las escondidas y me perdí, entonces se puso brava conmigo.

Dónde estabas?

En el comedor.

Quién más estuvo involucrado?

Erika, Carolina, Ma. Paula y Laura Juliana.

Cómo actuaste tú?

Me reí.

Cómo actuaron las demás personas implicadas?

Qué sentiste en ese momento?

Me regañaron

Te gustaría que lo que te sucedió a ti, le pase alguna de tus compañeras?

No, porque no quiero que les pase.

Cómo crees que podemos solucionar este problema? (propuestas)

Dialogando y disculpándonos.

Cuál consideras como la mejor solución?

Dialogando.

Puedes hacer algo para evitar que esto vuelva a suceder?

Poner reglas.

---

**COLEGIO HIJAS DE CRISTO REY**  
**GUIA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INFANTILES**  
**EN LA ESCUELA**

Nombre: Erika Adriana Dulce Bulla

No. 12

Qué sucedió?

Que Juliana me pego un puño en el brazo.

Dónde estabas?

En el salón.

Quién más estuvo involucrado?

Paulita

Cómo actuaste tú?

Grosera.

Cómo actuaron las demás personas implicadas?

Grosera.

Qué sentiste en ese momento?

Que me estaban abusando.

Te gustaría que lo que te sucedió a ti, le pase alguna de tus compañeras?

No.

Cómo crees que podemos solucionar este problema? (propuestas)

Hablándose.

Cuál consideras como la mejor solución?

Dándonos la mano.

Puedes hacer algo para evitar que esto vuelva a suceder?

Sí.

---

## **7. ESTRUCTURA PARA UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **7.1 QUÉ HACER CUANDO SURGEN LOS CONFLICTOS INFANTILES: APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS Y PROPUESTAS DE INTERVENCION**

#### **7.1.1 Como maestro recuerde:**

1. Tener en mente las características del desarrollo de los niños.

Con el fin de asistir con eficacia a los pequeños en sus esfuerzos por resolver los conflictos y las disputas, es importante que los adultos recuerden las características de los preescolares y cómo piensan. Tenga en mente que los preescolares todavía son muy egocéntricos; están luchando por obtener independencia y control, y piensan en términos muy concretos. Puesto que estas características influyen en la manera en que los niños enfocan los conflictos, los adultos pueden ser muy útiles si reconocen y hablan acerca de los sentimientos de los niños, convierten la solución del problemas en un proceso activo y proporcionan a los niños la información adecuada cuando la necesitan.

2. Reconocer y hablar acerca de lo que esta sintiendo cada niño.

El egocentrismo de los niños les dificulta entender las necesidades de otros. No están siendo “malos” o egoístas cuando ignoran los derechos o las

necesidades de otro niño – solo se trata de que, en las ocasiones de conflicto, es difícil que los preescolares vean más allá de si mismos. Dado que el niño que está teniendo una riña con otro niño por lo común no está consciente del punto de vista del otro niño, es importante que los adultos hablen de lo que siente cada niño. Cuando los niños están alterados, ayudarles a reconocer sus propios sentimientos y los de los demás que están involucrados en la situación, puede contribuir a su sentido de tener el control y a su entendimiento de que se deben considerar todos los sentimientos.

3. Incluir a los niños como participantes activos en el proceso de solución de problemas (en vez de solucionarles los conflictos).

Esta conducta satisface la necesidad de independencia de los niños y les da un sentido de control en la etapa en que empiezan a establecer relaciones fuera de su familia y a explorar el mundo como personas independientes. Al reconocer los sentimientos de los niños y su participación activa en la solución de los problemas, los adultos estimulan la iniciativa de los pequeños y el deseo de hacer cosas por sí mismos. Exposiciones como “tratemos de resolver juntos el problema”, estimulan a cada uno de los niños que está envuelto en una disputa a tomar un papel activo para resolverla.

4. Ofrecer a los niños información específica.

Su tendencia a pensar concretamente también afecta la capacidad de los pequeños para resolver conflictos. Sabemos que los preescolares aprenden

mejor cuando se les proporciona información concreta y específica. Por lo tanto, al ayudar a resolver un conflicto entre niños, evite exposiciones generales como “Deben aprender a compartir”. En cambio, dé a los niños la información específica que lo ayudara a elaborar los detalles del acto de compartir.

5. Mantener un ambiente de apoyo con el fin de que el número de conflictos sea el mínimo

Proporcionar conjuntos múltiples de materiales similares en cada área de interés es una forma de disminuir las disputas por materiales. Se puede contar con otros varios principios generales a los cuales es posible apearse y ayudar a mantener un mínimo los conflictos y las disputas:

- Mantener límites y expectativas de conducta que sean adecuadas para el nivel de desarrollo. Respetar y planear para las diferentes aptitudes, intereses y ritmos de los niños.
- Proporcionar muchas elecciones para juego. Los materiales deben ser abundantes, y deben colocarse de manera tal que facilite que los niños los encuentren y los guarden.
- Establecer y seguir una rutina diaria consistente. Explicarla claramente a los niños, usando ilustraciones o dibujos para que los segmentos sean concretos,

- Ser un modelo de conductas respetuosas para interactuar con otros y usar los materiales. Las conductas en las que el maestro es un modelo, son las que aprenden los niños con mayor facilidad.
- Planear las transiciones. Procurar que las transiciones sean breves y hacerlas divertidas.

Este tipo de estrategias les dan a los niños un sentido de control y seguridad. Cuando se ponen en práctica, los niños tienden a mostrar más concentración y propósito en su juego y, consecuentemente, surgen menos disputas y conflictos. No obstante, aun cuando podrán reducirse los conflictos, no desaparecerán del todo.

### **7.1.2 Pasos a seguir cuando aparece el conflicto**

A partir de las experiencias obtenidas con las alumnas de primero de primaria del Colegio “Hijas de Cristo Rey”, es posible ejemplificar a continuación situaciones de conflicto reales y los pasos que se concluyo serían aplicables para la resolución óptima, justa y constructiva para las niñas.

Paso 1. Enfoque la situación calmadamente. Observe lo que esta sucediendo y prepárese para un resultado positivo. Mantenga la voz en un nivel de conversación normal, siéntese o arrodíllese en el piso, y acérquese a los niños que están molestos y enojados con un gesto de bienvenida o colocando una mano en los hombros de los pequeños.

Paso 2. Reconozca los sentimientos de los niños y reúna la información. Describa los sentimientos que observe y haga declaraciones descriptivas acerca de los detalles de lo que ve. Después formule preguntas abiertas, dirigiendo sus preguntas a uno de los niños y luego al otro, en tanto escucha cuidadosamente los detalles.

Escuche cuidadosamente lo que dicen los niños. Con frecuencia, pequeños detalles que parecen sin importancia para los adultos crean grandes conflictos para los niños.

Paso 3. Vuelva a plantear el problema de acuerdo con lo que digan los niños. Formule preguntas que puedan aclarar más el problema.

Paso 4. Pida ideas para soluciones. Estimule a los niños a que hablen uno con otro. Por lo general un simple malentendido se puede aclarar cuando los niños se describen mutuamente el problema. Si esto no funciona, este preparado para ofrecer sugerencias.

Paso 5. Vuelva a plantear las soluciones sugeridas y pida a los niños que tome una decisión acerca de cuál usarán.

Paso 6. Estimule a los niños a que pongan en práctica las soluciones que han llegado a tomar en conjunto. Comente el esfuerzo que han hecho para ponerse de acuerdo y el proceso que han usado.

Paso 7. Esté preparado para dar un seguimiento de apoyo. Algunas veces, cuando los niños empiezan a jugar de nuevo, es necesario aclarar las soluciones; el adulto se sitúa cerca de los niños cuando empiezan a jugar. Sin embargo, en unos minutos, están discutiendo de nuevo por el espacio para construir. Después de que los tres sostienen otra plática, deciden buscar otra solución para resolver el problema, por ejemplo, deciden delimitar el espacio de cada niño.

### **APLICACIONES: ALGUNOS EJEMPLOS**

Considere los siguientes casos de conflicto infantil y la aplicación de los pasos numerados para su resolución.

#### **SITUACIÓN 1**

Durante la preparación de una obra de títeres para las niñas, dos de ellas, Daniela y Ana María, sin proponérselo decidieron tomar el mismo títere: un conejo. Daniela lo toma por las orejas y Ana María por el vestido, y forcejean por un rato. Discuten: “yo lo vi primero” dice Ana María; “no, yo lo cogí primero” responde Daniela. Se dirigen a la maestra y exponen el problema con la expectativa de hallar solución; serenamente la maestra responde: “Es un problema al cual ustedes deben dar solución”. Al cabo de un rato la maestra observa que Daniela está llorando y accede a que Ana María se quede finalmente con el títere; esta última, se siente vencedora y hace alarde de su triunfo. Sus compañeras también han observado la situación pero no intervienen.

Finalizando la obra de títeres, se realiza la puesta en común en el salón de clase; se analiza como transcurrió la actividad, si se suscito algún tipo de inconveniente o problema. Se aprovecha entonces, para exponer el conflicto a causa del títere. Daniela comenta lo que sucedió y como le dio solución a dicha situación; aún ella se encontraba triste y aburrida, mientras que Ana María lucía feliz y vencedora. La maestra pregunto al grupo quién obro correctamente y la mayoría contestó que Daniela era quien había actuado bien, por lo cual la maestra obsequio a esta última un plegado lindamente decorado y la felicito delante de sus compañera por su noble actitud. Esta situación trajo positivas consecuencias entre las alumnas, en general todas comenzaron a ceder ante situaciones parecidas, a ser más flexibles y a compartir y conciliar entre sus compañeras.

## **SITUACIÓN 2**

El grupo de trabajo de Catalina, Ximena, Camila, Alejandra y Clarita, durante clase trabajan con rapidez, orden y coherencia. A este grupo llega Laura Angélica quien trabaja con ritmo lento, un poco dispersa en su atención, pero organizada. El grupo piensa que la llegada de esta nueva compañera no las favorecerá, sobre todo cuando hay competencias entre grupos, consideran que su participación les bajara el nivel y probablemente les hará perder; en síntesis, hay una actitud de rechazo. Laura Angélica se siente triste y llora. Todas sus compañeras del salón se sienten muy mal y admiten que tienen parte de la culpa. El grupo se une y proponen posibles soluciones:

- \_ “Si Laura se atrasa una de las niñas de la mesa que haya acabado le dicta”.
- \_ “Cuando no entienda ella nos dice o le dice a la profesora y le explicamos”.
- \_ “Si no se atrasa todas la felicitamos o la premiamos”.
- \_ “La maestra le coloca una plana para la casa para que practique y se entrene a escribir más rápido”.

Todas más tranquilas incluyendo a Laura, se ponen de acuerdo y junto a la maestra se disponen a llevar a la practica las anteriores propuestas. En este caso los aportes, opiniones y sentimientos de las alumnas resultan oportunos, lógicos y validos para la solución de esta situación conflictiva.

### **SITUACIÓN 3**

Al ingresar al colegio la rutina de la mañana se inicia colocándose el delantal, al llegar María Alejandra a ponerse el suyo, llevó la manga del delantal a su boca y Erika estaba mirando y le dice: \_ “ Ella chupa delantal, la chupa delantal”. María Alejandra se enoja y reacciona bruscamente y le dice: \_” desgraciada”. Erika se dirige inmediatamente ante la maestra y comenta que María Alejandra le ha dicho “desgraciada” ; la maestra llama a María Alejandra e intenta aclarar la situación. Esta última, admite que le dijo esta palabra pero también comenta que Erika la estaba ofendiendo cuando le decía “chupadelantal”, y agrega: “yo no estaba chupando delantal lo estaba oliendo”. Sus compañeras que había observado lo sucedido proponen que las dos se deben ofrecer una disculpa.

#### SITUACIÓN 4

Karen es una niña sobresaliente académicamente, le gusta participar y dar a conocer su opinión. Su mejor amiga es María Fernanda, ella no es tan excelente en su desempeño académico pero se esfuerza por mantener un buen nivel; a este dúo se integra Carolina, quien también es muy buena en lo respectivo al estudio, es observadora e inquieta y constantemente cuestiona lo que ocurre a su alrededor. Carolina noto que en ocasiones Karen se mostraba bastante autoritaria con Mafe, y que su actitud era sumisa ante las imposiciones de Karen. Luego de unos días de observar la situación, Carolina decide lanzarse al ruedo y delatar la actitud de Karen sin importarle perder esta amistad. En el momento de realizar la “hora de las quejas” interviene para comentar lo que sucede entre Karen y Mafe, ellas se encuentran sorprendidas y al preguntarle a Mafe, si es cierto, responde asustada que si. Karen se enoja y niega todo; las demás compañeras que se encuentran al tanto intervienen diciendo: \_ “ Acuérdate la otra vez que tu mandaste a Mafe a comprar y ella no quiso ir y tu te pusiste brava” \_ “Si, y tú siempre la mandas a botar la basura o alcanzarte las cosas que necesitas: los colores, el papel higiénico, la lonchera y todo”. \_ “ y Mafe te hace caso porque o sino no tu te enojas con ella”... Karen se siente muy mal, no desea hablar y se pone a llorar. La maestra da un espacio para que se tranquilice y comente lo que piensa y si desea cambiar de actitud con Mafe. Las demás compañeras intentan cambiar el ánimo de Karen y con amabilidad y afecto le sugieren que cambie su trato con Mafe: \_ “No mandes tanto a Mafe y cuando necesites algo pídele bien el favor”. \_ “Tú

puedes comprar las cosas sin mandar siempre a Mafe". \_ "También tú puedes hacerle favores a Mafe y a otras niñas". Mafe , quien se encuentra dispuesta a seguir siendo su amiga la invitó a dialogar un rato para seguir siendo amigas; finalmente, Karen acepta cambiar de actitud, y ser más amable y considerada con sus compañeras, en especial con Mafe.

De acuerdo a los casos presentados, es posible concluir que los conflictos sociales en la edad infantil pueden crear sentimientos de frustración, confusión y fracaso tanto en los niños como en los adultos. Muchas veces, es posible que no esté claro cómo se inicio el conflicto, quién es responsable o cómo se puede solucionar el problema. No obstante, estas situaciones proporcionan ocasiones importantes para el aprendizaje activo.

El proceso de conciliación entre compañeras, permite que los niñas comiencen a entender cómo respetar las necesidades de los demás, cumpliendo a la vez con sus propias necesidades. Así mismo, empiezan a ver que, con frecuencia, hay más de un lado que "tiene la razón" en una discusión, que son importantes los sentimientos de los demás, y que es posible solucionar conflictos en una forma en que ambas partes queden satisfechas con el resultado.

Al igual que con cualquier otro conjunto de aptitudes nuevas, se requerirá de práctica para aplicar estos siete pasos en el proceso de solución de conflictos. Sin embargo, con el tiempo y repetidas experiencias positivas, tanto los niños como los profesores llegarán a confiar en este proceso compartido.

## **7.2 RECOMENDACIONES QUE PERMITEN FORTALECER EL PROCESO EN LA RESOLUCION DE CONFLICTOS INFANTILES**

Estas recomendaciones las considero importantes y oportunas puesto que nacen de mis logros interpretativos de la investigación realizada con las alumnas de primero de educación básica del Colegio Hijas de Cristo Rey. De igual forma, enriquecidas con el contacto cercano que tuve con las niñas a través de mi trabajo como profesora.

Se recomienda a los educadores de preescolar y educación básica primaria:

### **1. Establecer y mantener un ambiente de apoyo**

Expresar sentimientos con palabras, es un paso importante para los niños porque les ayuda a adquirir cierto control sobre sus sentimientos y las acciones que provocan esos sentimientos. Si bien los preescolares son novatos en esta tarea, a menudo los adultos no se dan cuenta de la destreza que tienen para expresar sentimientos.

Puesto que es más probable que los niños hablen acerca de sus sentimientos cuando se sienten seguros y respaldados, es importante que los adultos le proporcionen un ambiente psicológico de apoyo. Un ambiente de este tipo se caracteriza por un control compartido entre niños y adultos, un enfoque en las fortalezas de los niños, un compromiso con el juego de los niños, y tácticas adecuadas de solución de problemas de conflicto social.

### **3. Colocar atención a los nombres que dan los niños a sus sentimientos**

Cuando los niños pueden darle un nombre a un sentimiento específico, la palabra ayuda a contener ese sentimiento. En un cierto sentido, la palabra se convierte en un asidero por medio del cual los niños pueden comprender, examinar y tener cierto control sobre el sentimiento. El hecho de escuchar los nombres que los niños les dan a sus sentimientos requieren de paciencia y atención por parte de los adultos.

La ayuda que se preste a los niños para identificar sus sentimientos en una situación específica no se reduce a que usted proporcione las palabras; por el contrario, implica escuchar a los niños y conversar con ellos acerca de sus inquietudes y observaciones inmediatas. En el transcurso de estas conversaciones, los niños tienen la oportunidad de relacionar las palabras tales como “asustado”, “feliz” y “triste” con las sensaciones y situaciones que están experimentando para después decidir los pasos siguientes que sean más adecuados.

### **3 Hablar con los niños acerca de sus inquietudes.**

Algunas veces, los niños llegan al centro preescolar o la guardería con inquietudes acerca de acontecimientos que han sucedido en otra parte de su vida. Los padres se separan, las familias se deshacen, papás y mamás pierden

sus empleos, los niños presencian violencia; estas son algunas de las tensiones que los niños pueden enfrentar en nuestra sociedad actual.

La psicóloga Victoria Dimidjian (1986), subraya que cuando los niños llevan sus inquietudes al escenario preescolar o a la guardería, el adulto sirve como “mediador, amortiguador, proveedor de información, y de estrategias para lidiar con el problema, fuente de referencia, y un modelo de rol de autoridad... El adulto estable funciona como un amortiguador del estrés, ayudando al niño a reconocer y entender sus sentimientos, en vez de actuarlos simplemente. Además, el adulto interesado puede trabajar para filtrar los estímulos que podrían disparar la intranquilidad emocional con el fin de que no se afecte la capacidad adaptiva del niño para lidiar con los problemas”<sup>12</sup>. Sí bien los adultos no pueden “lograr que todo mejore” automáticamente, sí pueden proporcionar un regazo confortante, un oído atento, y un compañero comprensivo en la conversación, que permite que los niños hablen y adquieran así algún dominio sobre sentimientos y situaciones que de otra forma podrían minar su energía y la confianza en sí mismos.

## **5. Responder a los sentimientos, intereses y necesidades de los niños**

Sabemos que los niños tienen la capacidad para responder a los demás con sensibilidad. Sabemos también que tienen una mayor tendencia a mostrar esa sensibilidad cuando los adultos son sensibles, cálidos y reafirmantes con los niños, se crea un ambiente de confianza y seguridad. Cuando los adultos

---

<sup>12</sup>Victoria Dimidjian (1986) Cit en HOFMAN, Mary y WEIKART, David. Ibid.p,489.

responden adecuadamente a los sentimientos, intereses y necesidades de los niños, los ayudan a sentirse seguros y confiados, y propician, a la vez, que ellos se interesen en los demás.

Por último, también es importante que los adultos respondan positivamente a los niños que expresan sus sentimientos y necesidades en formas potencialmente fastidiosas. Niños que por ejemplo, siguen a su maestra como una sombra, que desean estar acompañados por ella y hablarle en todo momento. Estos niños están buscando la atención y la reafirmación de los adultos; en esos casos, es obligación nuestra encargarnos de que la reciban. Aun cuando responder a un niño particularmente expresivo requiere de tiempo, ingenio y buen humor, es más eficaz que negarle atención. Al proporcionarles a los niños la atención que necesitan, a la larga, los liberaremos para que se dediquen a interacciones más satisfactorias.

Es indudable que el deseo de compañerismo de los niños merece todo nuestro apoyo. Las relaciones que forman los niños con maestros, pueden contribuir positivamente al sentido de la competencia y bienestar de los niños, siempre y cuando los adultos entiendan y apoyen los niveles de desarrollo de los niños, les permitan funcionar como aprendices activos y comparta con ellos el control, en vez de tratar de dominarlos o ignorarlos.

## **6. Establecer relaciones de apoyo con los niños**

Las relaciones auténticas y recíprocas que los adultos establecen con niños y pequeños, pueden continuar afectando las relaciones de los mismos durante toda su vida. Según lo exponen los psicólogos Alan Sroufe y June Fleeson (1986): “Las primeras relaciones forjan las expectativas de uno con respecto a las amistades. Las expectativas son un elemento básico de las relaciones”<sup>13</sup>.

Cuando se trata a los niños con calidez y respeto, ellos suponen que otros adultos harán lo mismo, y, con mucha frecuencia, estas expectativas tienen la fuerza de una profecía que por su propia naturaleza contribuye a cumplirse.

## **7. Tratar a los niños con amabilidad**

De acuerdo con lo que exponen las psicólogas Susan Holoway y Marina Reichhart-Erickson (1988):

“Es más factible que los niños se vuelvan socialmente competentes cuando un maestro interactúa con ellos de forma amistosa, cortés e interesada, y cuando las estrategias de disciplina no son ofensivas o humillantes”<sup>14</sup> Puesto que los niños imitan a los adultos, los adultos que son respetuosos, simpáticos,

---

<sup>13</sup>Alan Sroufe y June Fleeson (1986) Cit en HOFMAN, Mary y WEIKART, David. Ibid p, 498

<sup>14</sup>Susan Holoway y Marina Reichhart-Erickson (1988): Cit en HOFMAN, Mary y WEIKART, David

interesados y afectuoso, están modelando comportamientos positivos que los niños podrían elegir para ponerlos a prueba con los demás.

Sabemos por experiencia que es más fácil para los adultos ser amables con los niños cuando las cosas funcionan bien, que cuando no es así. Algunas veces, por ejemplo, se dicen insultos unos a otros, y usan un lenguaje hiriente y despectivo. En estas situaciones, es necesario hablar de manera firme y natural con el niño que se está mofando de otro. Las educadoras Lilian Katz y Diane McCeellan (1991) manifiestan que:

“Aun cuando nunca es necesario ser riguroso, o adoptar una conducta humillante u ofensiva con un niño, algunas veces se requiere ser firme o inclusive severo en un contexto de uno-a-uno. Es muy poco probable que los niños se sientan lastimados por la firmeza que muestran los adultos que claramente los respetan a ellos y a sus sentimientos y con quienes ya han establecido un vínculo positivo”<sup>15</sup>

## **8. Sostener conversaciones auténticas con los niños**

Las conversaciones que son francas y sinceras, en vez de didácticas y artificiales, ayudan a los niños a construir relaciones de confianza con los adultos.

---

<sup>15</sup> Lilian Katz y Diane McCeellan (1991) Cit en HOFMAN, Mary y WEIKART, David. Ibid, p. 499

En conversaciones de este tipo, los adultos no bromean, ni dan instrucciones ni ridiculizan a los niños, sino que atienden las aportaciones de estos con respeto e interés en forma tal que invita a que continúe la conversación.

Las conversaciones auténticas, genuinas, tienen más probabilidades de suceder cuando los adultos se colocan en el nivel físico de los niños, escuchan cuidadosamente lo que están diciendo, les ceden el control de las conversaciones, aceptan las pausas y expresiones no verbales y aprenden y recuerdan los intereses particulares de cada niño.

## **9. Propiciar las relaciones entre los niños**

Una manera de apoyar las relaciones que están construyendo los niños consiste en tener en cuenta las relaciones paritarias que existen o están emergiendo en su escenario: ¿cuáles niños parecen buscarse mutuamente para encontrar consuelo, conversación, juego? Entre los comportamientos que podría observar están compartir objetos, hablar unos con otros, sentarse juntos, participar en el juego simbólico, trabajar en las mismas actividades y planear juntos.

Se debe alentar a los niños a que recurran a sus compañeros para encontrar asistencia en la solución problemas, pues, esto contribuye a construir relaciones de confianza.

El maestro puede canalizar a un niño con otro en el transcurso del día. Cuando el maestro canaliza a los niños con sus compañeros en busca de ayuda y conservación, los niños empiezan a construir relaciones basadas en intereses mutuos y un respeto por las aptitudes de los demás.

Una de las mejores formas para relacionar los niños es a través del juego; sin embargo, presenta altibajos cuando los niños se enfrentan con puntos de vista, deseos y experiencias en conflicto.

A pesar de los conflictos que surgen, o tal vez a causa de ellos, el juego en colaboración extiende las percepciones de los niños acerca de si mismos y de los demás. "Esas relaciones igualitarias", observan los psicólogos Kenneth Rubin y Barbara Everett (1982), "dan a los niños la oportunidad de hacer valer sus derechos, presentar sus propios conceptos del mundo y discutir libremente con sus padres en relación con puntos de vista socio-cognositivos diferentes"<sup>16</sup>. Esos conflictos e interacciones, con el tiempo, pueden ayudar a los niños a comprender que es posible que otro tengan pensamientos, sentimientos y perspectivas diferentes a los propios.

Fomentando esta relación será posible conseguir la conciliación de las riñas entre compañeros, de tal forma, que los niños empiezan a entender cómo respetar las necesidades de los demás, cumpliendo a su vez con sus propias necesidades. Así mismo, empiezan a ver que, con frecuencia, hay más de un

---

<sup>16</sup> Kenneth Rubin y Barbara Everett (1982) Cit en HOFMAN, Mary y WEIKART, David. Ibid. P, 503.

lado que “tiene la razón” en una discusión, que son importantes los sentimientos de los demás, y que es posible solucionar conflictos en una forma en que ambas partes queden satisfechas con el resultado.

## BIBLIOGRAFIA

BALL, Sthephens. La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidos, 1987.

BANDURA, Albert y WALTERS, Richard. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

BATESON, Gregory. Interacción familiar: aportes fundamentales sobre teoría y técnica. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1971.

BERTOLINI, Piero. Nuevas orientaciones para el curriculum de la educación infantil 3-6 años. Barcelona: Paidos, 1990.

BRUNER, Jerome. La elaboración del sentido. Barcelona: Paidos, 1990.

GARDNER, Havard. La mente escolarizada: como piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidos, 1993.

LACASA, Pilar. Familias y Escuelas. Madrid: Ed. Visor 1997

MAHN, Herbert, Entre la tolerancia y la disciplina: una guía educativa para padres. Barcelona: Paidos, 1992

RENAUU, María Dolores. Otra Psicología en la escuela. Madrid: editorial Paidós,1998.

TLOHMANN, Mary y WEIKORT, David. La educación de los niños pequeños en acción. México: Editorial Trillas, 1999.