



Vol. 4 (1), Abril 2015, 245-270

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 12-09-2014

Fecha de aceptación: 24-04-2015

Afrontamiento de situaciones conflictivas en un grupo-clase de Educación Infantil. Una investigación cualitativa etnográfica.

María Luisa García Rodríguez

Gemma Barrio Ordóñez

España

Resumen

Afirma Shulman (1986) que el estudio y visibilización de las “buenas prácticas” docentes constituye uno de los principales compromisos de la investigación educativa. Hemos tenido ocasión de participar en una destacada experiencia en el ámbito de la resolución pacífica de conflictos, desde la perspectiva de una instrucción centrada en las experiencias y la participación activa, en lugar de llevar a cabo una enseñanza transmisora. Ha resultado muy enriquecedor estudiar, indagar, reflexionar, profundizar, analizar y, en definitiva, aprender de las “buenas prácticas” de una docente que demuestran su gran utilidad en la etapa de Educación Infantil. Nos sentimos invitadas a difundir nuestro aprendizaje con la intención de hacerlas visibles para contribuir a mejorar la

Coping with conflict in an Early Childhood Education class. An ethnographic qualitative research.

María Luisa García Rodríguez

Gemma Barrio Ordóñez

España

Abstract

As Shulman says (1986), the study of good practices of teachers constitutes one of the main research commitments in Education. We have had the opportunity to participate in an outstanding experience in the educational domain and specifically on peacefully solving conflict, from the perspective of an instruction centred in experience and active participation as an alternative to a mere transmission. It has been very enriching to study, inquire, reflect, deepen and analyse the good practices that a teacher needs in Early Childhood Education. We feel invited to share our learning with the intention of contributing to a better teaching, taking into consideration that to coexist and to enjoy the company of others must be one of the main purposes of school.

tarea educativa, teniendo en cuenta que saber convivir disfrutando de la compañía de los demás ha de ser una de las primeras finalidades que debe proponerse la escuela. Aprovechando la estancia en el Centro de Formación para cursar la asignatura Prácticum de una estudiante de tercer curso de Grado de Educación Infantil se realiza la observación de las situaciones conflictivas que tienen lugar en un grupo-clase de 4 años. El periodo de siete semanas garantiza una permanencia suficiente para llegar a conclusiones relevantes. Existía en dicho Centro un Plan de Convivencia que se estaba aplicando inicialmente en la etapa de Educación Primaria. La indagación que aquí se expone evidencia que es posible –y conveniente para prevenir futuras situaciones desagradables– iniciar más tempranamente las actuaciones en esa línea.

Palabras clave: “Buenas prácticas” docentes, Educación para la Convivencia, Pedagogía Participativa, Prácticum Magisterio, Protagonismo del alumnado, Resolución de conflictos.

During the stay in the Formation Centre to study the subject of Practices, a third grade student of the BA in Early Childhood Education it was observed the level of conflict in a 4-year-old class. The 7 week period guarantees enough permanence to get to relevant conclusions. That School has a Coexistence Plan that is been applied to the Elementary Level. And the conclusion is that it is possible and convenient to start earlier the actions towards this aim.

Keywords: Good teaching practices, Practicum, Teaching, Students Key Role, Conflict Resolution.

Introducción

*“La paz es mucho más que una toma de postura.
Es una auténtica revolución, un modo de vivir,
un modo de habitar el planeta, un modo de ser persona.”*

María Zambrano (cit por Lasheras Pérez, 2009, p. 292)

Quienes tenemos experiencia docente estamos en condiciones de afirmar que lograr niveles aceptables de buena convivencia entre las personas que comparten la vida de un centro educativo es más difícil que conseguir que se alcancen altos rendimientos en las distintas materias por parte de los estudiantes.

Hay evidencias que vienen a corroborar nuestra percepción. En abril de 2013, el inicio de la estancia de la asignatura Practicum de los estudios de Grado de Magisterio en el Centro de Formación por parte de una de las autoras de este artículo coincidió con la aparición de un informe de Unicef (2013), según el cual, de entre una treintena de países estudiados, España era el único en el que el porcentaje de niños encuestados que confesaba haber participado en una pelea, al menos una vez en los últimos doce meses, superaba el 50%.

En esta época en la que estamos asistiendo a un mayor reconocimiento y una mejor aceptación de la multiculturalidad y de la diversidad a todos los niveles, se profundiza en el alcance de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) y se valora progresivamente la trascendencia de una educación inclusiva, cobra sentido centrar la mirada en la dimensión que adquiere una buena preparación para convivir en paz y armonía.

La administración educativa se ha hecho eco de esta necesidad como demuestra el hecho de haber emitido, en la pasada década, normativa legal sobre la convivencia escolar. También se han multiplicado las publicaciones y los congresos que tienen como tema la educación para la convivencia, para la paz, la mediación y la resolución de conflictos. Se produce así un salto cualitativo al considerar los ámbitos en los que ha de intervenir la educación, que contribuye a salvar la barrera que supuso la creencia de que era suficiente con atender al ámbito meramente instructivo, todavía considerado en muchas ocasiones como prioritario. Puesto que queda mucho camino por andar, parece conveniente contribuir a trabajar esperanzadamente en esta nueva línea.

Todas estas consideraciones constituyen una motivación suficiente para incluir de forma inmediata -y con prioridad máxima- la educación para la convivencia como trascendente meta en nuestro entorno escolar concreto.

La educación para la convivencia

Ειρήνη (eirene) fue el término utilizado en la lengua griega para referirse a la paz. La *pax romana* fue el más feliz periodo de la historia de Roma porque constituye el tiempo en que reinó la paz en las fronteras interiores del Imperio. La existencia de estas palabras en épocas remotas demuestra que la preocupación por la paz viene de antiguo.

Contemporáneamente se reconoce que “al mundo le hizo falta introducir en su currículo una educación para la paz” (Arias, 2010), confirmando así el lema adoptado treinta años antes para la Jornada Mundial de la Paz (1979), “Para lograr la paz, educar para la paz”.

Varias evidencias indican que la importancia de una educación para la paz y la buena convivencia, desde edades tempranas, está siendo progresivamente valorada en los albores del siglo XXI. Una muestra supone el hecho de que el año 2007 concite tres hechos: la elección como tema monográfico para una publicación educativa bajo el “slogan” “Convivir aprendiendo, aprender conviviendo” (Martínez, 2007); la promulgación del Decreto 51/2007, de 17 de mayo, *por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León*, el cual confirma en su introducción la importancia de una convivencia escolar adecuada como requisito para un proceso educativo de calidad; y la celebración del I Congreso Mundial de Educación de la Infancia para la Paz (2007).

En dicho congreso se analizó la educación en valores desde edades tempranas y se puso de manifiesto que:

La educación, ha de ofrecer una guía de conducta al niño desde su primera infancia promoviendo la madurez interna necesaria para adquirir una conciencia autónoma. (...) Para aprender a vivir juntos, será imprescindible educar desde la primera infancia las normas por las que se rige, o debería regirse, esta convivencia. (...). Estudiosos de la ciencia psicológica creen que en esta etapa se instauran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, que en las sucesivas fases de la vida se consolidarán y perfeccionarán. De ahí que se haya señalado a esta etapa como crucial para el desarrollo. (...) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, PAZ, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos... (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, AMEI-WAECE, 2007)

En Educación Infantil, que es un momento privilegiado para el aprendizaje de habilidades sociales, las normas -o pautas de comportamiento- bien definidas contribuyen a la creación de un ambiente favorecedor de convivencia positiva. Para ello deben establecerse ciertas “rutinas estables” que, *“pasan a ser algo previsible, lo cual tiene importantes efectos sobre la seguridad y la autonomía”* (Zabalza, 1996, pp. 49-61). Son ejemplos las rutinas sociales de saludo, despedida, rutinas que fomenten la empatía, ponerse en el lugar de otros, rutinas de ayuda entre compañeros/as en las tareas o los juegos, rutinas de diálogo y comunicación en asamblea.

Las normas se deben trabajar desde el primer día de clase y se insiste en ellas según se van presentando las diferentes situaciones, lo que permite ir asimilándolas e interiorizándolas poco a poco. El planteamiento de las normas por parte del profesorado debe ser claro y firme con la intención de proporcionar contención y seguridad. También deben ser mantenidas de forma estable en el tiempo. Serán justas, razonables, coherentes y adecuadas a su edad. Las estrategias para su adquisición se asocian a una metodología lúdica: canciones que se irán memorizando, cuentos, poesías, rimas, etc., empleando siempre el refuerzo positivo para sus logros, por pequeños que parezcan. Los murales, las imágenes o símbolos favorecen el aprendizaje y recuerdo de dichas normas a través de la percepción visual (Díez, 1999).

El establecimiento de normas también ha de procurar favorecer la socialización del menor y el sentimiento de pertenencia al grupo, a la vez que se estimula el desarrollo de su personalidad. En 1998 el Ministerio de Educación publicó una investigación acerca de las habilidades sociales en el currículo donde se exponen de forma muy clara su necesidad, consecuencias de su aprendizaje y su desarrollo en el aula. En dicha investigación se definen las habilidades sociales como:

Aquellas conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Al hablar de habilidades, nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas. (González y Monjas, 1998, pp. 15-18).

En las conclusiones de su publicación las autoras manifiestan que “la enseñanza de habilidades sociales es una competencia y responsabilidad clara de la institución escolar junto a la familia y en coordinación con ella. La escuela se ve como una importante institución de socialización proveedora de comportamientos

y actitudes sociales” (González y Monjas, 1998, p. 47). Los contenidos básicos relacionados con la adquisición de las habilidades sociales pueden ser, entre otros, el refuerzo del autoconcepto positivo o autoestima, estrategias de comunicación, asertividad, educación en valores, tolerancia a la frustración, inteligencia emocional, empatía, etc.

Es conveniente que las normas de funcionamiento de un grupo-clase contribuyan a conseguir que las personas que lo integran tengan la vivencia de sentirse felices de estar juntas y contribuyan a mostrar a los niños y niñas una visión positiva del ser humano.

Para lograr dicha finalidad resulta muy útil incorporar las aportaciones de la teoría de la inteligencia emocional, en la actualidad comúnmente aceptadas. Goleman, presenta pautas para “El aprendizaje social y emocional” desarrollando los denominados Programas SEL (Social and Emotional Learning). Son Programas o proyectos para el desarrollo de habilidades a través de los cuales los niños y niñas:

Aprenden a reconocer y a nombrar sus emociones y el modo en que les impulsan a actuar [...] Sin duda alguna se ha demostrado que la autoconciencia, la confianza en uno mismo, la empatía y la gestión más adecuada de las emociones e impulsos perturbadores no solo mejoran la conducta del niño, sino que inciden positivamente en su rendimiento académico. (Goleman, 1996, pp. 11-12).

Los resultados obtenidos en el mismo muestran, en comparación con escuelas normales no sujetas a este proyecto, alumnado “más responsable, asertivo, prosocial y colaborador, con mejor comprensión de los demás, más considerados, más armoniosos, con más habilidades para la resolución de conflictos, etc.” (Goleman, 1996, p. 452).

Los planteamientos anteriores son compatibles con tener en cuenta que “los nuevos contextos multiculturales necesitan de pedagogías que sepan combinar las diferencias con la igualdad” (Zabalza, 2013).

En la búsqueda de este tipo de pedagogías un estudio reciente ha puesto de relieve la conexión entre la empatía y la puesta en práctica de estrategias cooperativas con la capacidad para resolver conflictos. El estudio confirma, entre otras cuestiones, la correlación positiva entre empatía y resolución de conflictos cooperativa (Garaigordobil y Maganto, 2011), aunque siempre se ha de tener en cuenta que “las actuaciones didácticas deben estar basadas, ciertamente, en algunos principios o certezas (siempre relativas) pero deben, sobre todo, acomodarse a las particulares condiciones en las que se producen” (Zabalza, 2012, pp.18-19).

En este ámbito de la educación para la convivencia se están llevando a cabo “buenas prácticas” docentes en la etapa de Educación Infantil que presentan ciertas características expuestas por Zabalza:

Las buenas prácticas incluyen, necesariamente, el objetivo de buenos aprendizajes (en cantidad y calidad) pero trascienden esa zona restrictiva de lo instructivo para proponerse mejoras tanto en los ambientes de aprendizaje como en el valor y sentido de las cosas que se aprenden y la forma en que se aprende (Zabalza, 2012, p. 30).

La resolución de conflictos

Frente a conceptualizaciones del conflicto como algo negativo, se hallan advertencias que invitan a la ampliación de perspectiva “el conflicto es esencialmente un proceso natural en toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” Lederach (2000, p. 59) y que “el conflicto es inherente a las relaciones humanas, es positivo y pedagógico. (...) Lo fundamental será aprender a convivir con el conflicto y hacer de este una oportunidad de crecimiento, de mejora, así como una herramienta pedagógica, a través de la cual se dote al alumnado de habilidades y estrategias para aprender a afrontarlos de forma positiva” (Cascón, 2006, p. 25).

La doble visión del conflicto perfilada por Lederach se ve complementada con otras contribuciones (Flores, 2005). Así, cabe distinguir una dimensión interna o intrapsíquica, inspirada en la teoría piagetiana, conducente a desarrollar el propio pensamiento cognitivo, a través de la construcción de esquemas pasando por la vía sensoriomotora para llegar al pensamiento operacional; y otra dimensión externa o interpersonal, orientada a valorar la relación que se produce entre dos o más personas que buscan fines diferentes.

Esta mirada dicotómica sigue afectando a la clasificación que establece dos tipos de conflictos atendiendo a los efectos que generan. El conflicto destructivo que afecta y erosiona la moral, la percepción personal, reduce la cooperación al dividir a los grupos, aumenta y agudiza las diferencias, conduce a comportamientos irresponsables e incluso dañinos; y el conflicto constructivo que favorece la clarificación y resolución de problemas; entre cuyas características se encuentran hacer partícipes a los implicados en la resolución de los mismos, posibilitar la comunicación, ayudar a liberar emociones, estrés y ansiedad, fomentar la cooperación entre las personas al conocerse mejor o ayudar a desarrollar nuevos entendimientos y destrezas. Este tipo señala la dirección que conviene adoptar para afrontar los conflictos en la infancia.

De estas apreciaciones se deduce que las estrategias para la resolución de conflictos en Educación Infantil han de centrarse en la adquisición de las habilidades que permitan a las personas resolver sus diferencias y evitar que se conviertan en enfrentamientos perjudiciales. Consisten principalmente en la búsqueda de alguna resolución cooperativa que evite que alguien pierda para que alguien gane, propiciando que todas las personas puedan ganar en cualquier interacción. Mediante el diálogo y la discusión se pretende identificar y poner palabras a las necesidades, buscar solución a las mismas estimulando al grupo-clase para tomar decisiones.

Así lo apoya Gil al sostener que “las normas fijadas por el grupo tras un conflicto se cumplen más y mejor que las impuestas por adultos” (Gil, Redondo y Arribas, 2002, p. 95). Esta afirmación defiende la participación activa, adaptada a la diversidad y al momento evolutivo.

Aportaciones detalladas son expuestas por Zabalza al señalar cuatro formas o estrategias de afrontar los conflictos desde edades tempranas con una visión constructiva, a partir de las cuales, además podemos obtener información de las personalidades del alumnado, sus intereses, etc. (Zabalza, 2006, p. 222). Son las que se detallan a continuación:

1. *Afrontamiento no punitivo*. Se prescinde del castigo y se busca clarificar y orientar las conductas.
2. *Manejo de la voz, gestos, movimientos*. La firmeza-dureza de las expresiones y gestos ha de combinarse siempre con gestos de aceptación y confianza. Un niño no puede sentirse nunca rechazado, aunque sí pueda ser recriminado por algún acto peligroso para él o los demás.
3. *Destierro no punitivo*. Apartar de una actividad o situación a uno o varios niños o niñas, procurando siempre que la situación no les resulte demasiado angustiada por lo que pueda sentir desvalimiento y abandono. Más bien consiste en reconducirles hacia otra actividad.
4. *El castigo explícito*. Pocos profesores son capaces de evitarlo. Hay que superar la creencia de que el castigo es la única forma eficaz de resolver una situación conflictiva. Son tres las condiciones para justificar un castigo:
 - Que el niño o niña conozca y comprenda por qué ha hecho mal al actuar así.
 - Que entienda que el castigo es justo por su comportamiento.
 - Que el castigo a imponer ayude realmente al niño o niña a mejorar su conducta.

A las consideraciones anteriores vienen a sumarse advertencias respecto a la influencia en los conflictos de la disponibilidad de recursos espaciales y materiales, o la calidad de las interacciones personales, a la vez que se contribuye a su prevención o resolución sugiriendo diversas estrategias:

A criação e manutenção de um ambiente seguro e apoiante é considerada uma condição básica, pelo evitar da eclosão de conflitos devido à inexistência de espaço ou materiais suficientes ou pelo facto das rotinas e interações não proporcionarem um grau adequado de apoio à criança. [...]. São sugeridas estratégias direccionadas tanto para a prevenção, como para a resolução de conflitos nomeadamente: (a) perceber e comunicar os comportamentos inaceitáveis como equívocos e não como algo *mau*; (b) parar as ações inaceitáveis à medida que elas ocorrem; e (c) estabelecer limites de uma forma positiva (Araújo, 2013, p. 52).

Desarrollo de la investigación

El proceso seguido se estructura en tres fases: diseño (planificación), implementación del mismo (o procedimiento seguido) y resultados (información hallada).

Diseño

Al proyectar la investigación se pone de manifiesto la conveniencia de realizar un diseño general realista y ejecutable, a partir de la formulación de los objetivos que podrían conseguirse utilizando los recursos disponibles (temporales, espaciales, humanos y materiales) y aplicando la metodología y/o técnicas apropiadas.

Objetivos

A partir de la formulación de la pregunta *¿Es posible caracterizar situaciones conflictivas en contextos escolares determinados?*, se pretende, en líneas generales, reconocer las situaciones conflictivas presentadas en un grupo-clase de 4 años y las reacciones que suscitan tanto en el alumnado como en la maestra tutora, mediante un trabajo de investigación dentro del aula infantil. Dicho objetivo general sugiere una serie de objetivos específicos.

- Señalar la presencia de conflictos en el grupo-clase infantil.
- Identificar el tipo de conflictos que aparecen y su frecuencia
- Detectar si se observa alguna relación entre conflicto y género
- Evidenciar qué espacios escolares inducen mayor concentración de conflictos
- Explorar las reacciones de los niños y niñas ante conflictos de sus compañeros-as
- Describir algunos afrontamientos de la maestra tutora a las situaciones de conflicto.

Tipo de estudio

Dada su capacidad para admitir el estudio de “la realidad en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos que se producen, de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 32), lo que la caracteriza como técnica flexible y adaptable a una gran variedad de situaciones, se opta por una metodología cualitativa.

De entre los diferentes métodos cualitativos se selecciona el método etnográfico por hacer referencia al modo de vida de un grupo de individuos, admitiendo así que la unidad de análisis para la indagación pueda ser un grupo-clase.

La especificidad de la etnografía educativa consiste en señalar como objeto de estudio los grupos y actividades que se desarrollan en la escuela, así como las interacciones, valores, actividades y expectativas de los participantes siempre cuidando el cumplimiento de un importante requisito: “en la investigación etnográfica la realidad ha de hablar por sí misma sin ser distorsionada por hipótesis o ideas previas” (Martínez, 2007, p. 47).

Por su parte Bisquerra afirma que la etnografía “responde a un proceso sistemático de aproximación a una situación social, considerada globalmente en su contexto natural, para intentar comprenderla desde el punto de vista de quienes la viven” y detalla una serie de características que caracterizan la Investigación Etnográfica y que se manifiestan en esta indagación (Bisquerra, 2009, pp. 295-296).

- Describir e interpretar los fenómenos sociales observados, desde dentro. En este caso en el colegio, con el grupo-clase de 4 años específico que se desea estudiar.
- Supone una permanencia del indagador, más o menos prolongada, dentro del grupo o escenario objeto de estudio. Concretamente la investigadora permanece un periodo continuado de siete semanas.

- Es holística (recoge una visión global del ámbito de estudio) y naturalista (recoge las impresiones y valoraciones de los miembros del grupo en estudio).
- Es inductiva, puesto que parte de la experiencia y la exploración directa del grupo.

Puesto que “llamamos “casos” a aquellas “situaciones o entidades sociales únicas” que merecen interés” (Sabariego, 2010, p. 433), se adopta el modelo de diseño de caso único (Stake 2007) centrando la atención en la particularidad individual de un grupo-clase de Educación Infantil.

Como procedimiento de recogida de datos se prefiere la observación directa por su utilidad para registrar conflictos dentro del aula, teniendo en cuenta que “la observación cualitativa implica adentrarnos en profundidad en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 411).

Todas estas consideraciones nos llevan a concluir que la metodología de investigación cualitativa etnográfica ostenta gran utilidad para detectar en los centros escolares tipos de situaciones y variables concretas asociadas a conflictos de convivencia en contextos específicos.

Procedimiento

Se describe en primer lugar el trabajo de campo. Comprende la población objeto del mismo, el acceso al campo y la forma de llevar a cabo la recogida de datos. A continuación la fase analítica, recoge el modo de tratar los datos y las decisiones tomadas sobre los criterios establecidos para ordenarlos de forma comprensible.

Trabajo de Campo

El trabajo de campo para realizar esta indagación consiste en estudiar la población de uno de los grupos-clase de 4 años de Educación Infantil de un colegio público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de España. Son 13 niños y 11 niñas. Sus fechas de nacimiento van del 4 de febrero de 2008 al 13 de noviembre de 2008. La investigadora goza de una condición privilegiada para acceder a observar este grupo-clase por ser maestra en prácticas y permanecer con él durante la estancia en el Centro de Formación correspondiente a la asignatura Prácticum I (ubicada dentro del Plan de Estudios en 3º curso del Grado de Maestra en Educación Infantil), desde el lunes 15 de Abril de 2013 al viernes 31 de Mayo de 2013, lo que le permite poner en práctica sus mejores dotes como observadora, a la vez que las personas estudiadas pueden dejar de autocontrolarse por su presencia.

La recogida de datos se produce en el transcurso del horario lectivo, de 9 a 14 horas, incluyendo los recreos, a la vez que la maestra-investigadora tiene ocasión de intervenir en la tarea educativa colaborando con la educadora-tutora del aula. A partir de la observación sistemática se registran en un cuaderno de campo las situaciones de conflicto entre el alumnado dentro del colegio, sin distinción ni selección deliberada. Son anotadas en una tabla elaborada inicialmente a tal efecto:

<i>Fecha</i>	<i>Tipo de conflicto</i>	<i>Género</i>	<i>Lugar donde se produce el conflicto</i>	<i>Descripción del Conflicto</i>	<i>Respuestas infantiles ante los conflictos</i>	<i>Opinión de compañeros</i>	<i>Consecuencias</i>
--------------	--------------------------	---------------	--	----------------------------------	--	------------------------------	----------------------

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. **Tabla de registro para la recogida de datos**

En el horario del aula después del recreo, a las 12:00 horas aproximadamente, tiene lugar la asamblea de convivencia, más frecuentemente denominada de resolución de conflictos. Allí se comentan posibles problemas surgidos durante el recreo.

Todos/as tienen derecho y espacio para explicar sus sentimientos y conflictos. Se pide la palabra levantando la mano y, por turnos, la educadora-tutora va guiando “la asamblea de conflictos” con el fin de resolver aquellos problemas que les inquietan. Entre todos van proponiendo soluciones. La educadora-tutora va orientando hacia la más favorable y democrática.

Se tiene presente la idea del cumplimiento de las normas establecidas como necesarias para una convivencia, donde todos/as tengan su espacio, sus derechos y obligaciones reconocidos por todos/as y que en ese horario concreto se trabajan insistentemente para su completa asimilación.

Es un momento particularmente favorable para la recogida de los datos. En las primeras jornadas la recogida es particularmente amplia para después ir focalizando hacia una información más específica. Se identifican así un total de 30 situaciones conflictivas en este grupo-clase durante las semanas dedicadas a la observación.

Fase analítica

Se aborda seguidamente la fase analítica en la que se tratan y se organizan los datos recogidos para ordenarlos de forma comprensible y poder extraer conclusiones. Son tareas implicadas en el análisis de datos: “la reducción de datos, disposición de datos y extracción o verificación de conclusiones” (Miles y Huberman, 1994, p. 12). Para llevar a cabo la categorización de los mismos y su codificación es necesario simplificarlos y hacerlos más manejables.

La categorización realizada servirá para ir clasificando la información recogida. Adquiere por ello la condición de instrumento de análisis. Se mantienen seis de las categorías adoptadas para la recogida de datos y se incorporan dos más, una de ellas relativa a la indagación sobre las causas de las situaciones conflictivas y otra a la intervención de la educadora. Para establecer las subcategorías de esta última se retoman referencias de tres autorías: el afrontamiento no punitivo, manejo de la voz y destierro no punitivo, entre las ideas expuestas por Zabalza (2006, p. 222); el diálogo, manifestado por Gil (2002, p. 95) y el establecimiento de límites de forma positiva, seleccionado de las propuestas de Araújo (2013, p. 52).

<p>1. Tipos de conflictos en Ed. Infantil:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Agresión 1.2. Lucha por un objeto 1.3. Mal comportamiento/ incumplimiento de normas 1.4. Manipulación 	<p>5. Reacciones infantiles ante sus propias conductas inaceptables:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5.1. No cumplen las normas establecidas 5.2. Pide ayuda a un adulto 5.3. Pide disculpas y se compromete a no volver a hacerlo 5.4. Reflexionan sobre las consecuencias del comportamiento.
<p>2. Causas de conflicto en Ed. Infantil:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Competitividad 2.2. Desconocimiento de la norma 2.3. Desobediencia 2.4. Impulsividad, falta de autocontrol 2.5. Liderazgo y poder 2.6. Dificultad para compartir 	<p>6. Consecuencias de una conducta conflictiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6.1. La profesora hablará con la familia sobre su mal comportamiento 6.2. Si no cumple las normas dejará la actividad 6.3. Propuesta por los propios compañeros y compañeras 6.4. Refuerzo positivo por resolver el conflicto 6.5. Se queda sin juguete 6.6. Ninguna.
<p>3. Lugar en el colegio donde se produce mayor incidencia de conflictos</p> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Entrada al aula 3.2. Aula 3.3. Gimnasio 3.4. Recreo. 	<p>7. Influencia del género en el origen de los conflictos</p> <ol style="list-style-type: none"> 7.1. Niños y niñas 7.2. Niño y niña 7.3. Niños 7.4. Niñas 7.5. Niño 7.6. Niña.
<p>4. Reacción de los compañeros:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Reflexionan sobre las consecuencias 4.2. Están de acuerdo con el cumplimiento de normas 4.3. Empatizan con el más débil y entiende la conducta como inadecuada. 4.4. No opinan. 	<p>8. Intervención de la educadora:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8.1. Afrontamiento no punitivo. 8.2. Dramatización 8.3. Destierro no punitivo 8.4. Manejo de la voz 8.5. Diálogo con el grupo y otra profesora 8.6. Establecimiento de límites de forma positiva

Fuente: Elaboración propia

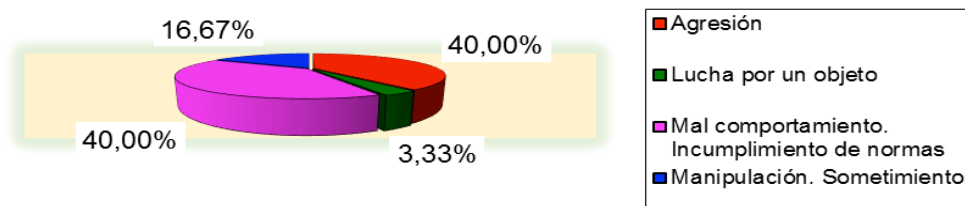
Tabla 2. Categorización de los conflictos en el aula de Educación Infantil.

Resultados

La información hallada se presenta ordenadamente a continuación siguiendo el orden de la clasificación establecida.

Tipos de conflictos en el aula de Educación Infantil.

En las 30 situaciones de conductas inaceptables que se han producido en el aula objeto de estudio se han generado cuatro tipos de conflicto, dos de ellos con la misma frecuencia, como se muestra en la Figura 1.



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Tipos de conflicto en dicho grupo-clase

Los datos recogidos muestran que las agresiones constituyen el 40% de los casos de enfrentamiento. El hecho de conocer con suficiente profundidad las características del grupo-clase permite apreciar que las agresiones captadas se pueden deber a diferentes circunstancias que se describen a continuación:

- a) Falta de control de sus emociones que desencadena una situación violenta a otro compañero o compañera. En algún caso esta situación viene producida por frustraciones concretas como son el nacimiento de un hermano que han hecho modificar la conducta habitual a partir del momento en que aparece ese cambio en su vida. Esta situación se recoge especialmente en un alumno cuya conducta repite con frecuencia y que con anterioridad al nacimiento de su hermano menor no se producía.
- b) Circunstancias familiares desfavorables, como ocurre en un caso de separación de los padres, donde un niño presenta una conducta especialmente conflictiva y se muestra irascible desde que se está produciendo esta situación familiar específica. En conversaciones con la maestra reconoce estos cambios en el comportamiento de este niño desde que se desencadena dicha problemática.
- c) Exceso de impulsividad, incluyendo algún caso de hiperactividad. Especialmente se observa en los niños y en menor proporción en niñas. Los niños muestran mucha energía e impulsos de fuerte actividad que provoca dificultades para controlar su comportamiento y mantener la atención. Pegan a otros compañeros/as con escasos motivos pero sin premeditación ni ser conscientes de las consecuencias del uso de su fuerza.
- d) Por último, existe un caso de rebeldía personalizado en un niño que presenta dificultad para acatar las normas. No atiende a las pautas marcadas por la maestra y se relaciona con ella adoptando una actitud desafiante. Aunque se trata de un solo alumno resulta incómodo resolver casi continuamente los repetidos conflictos que origina.

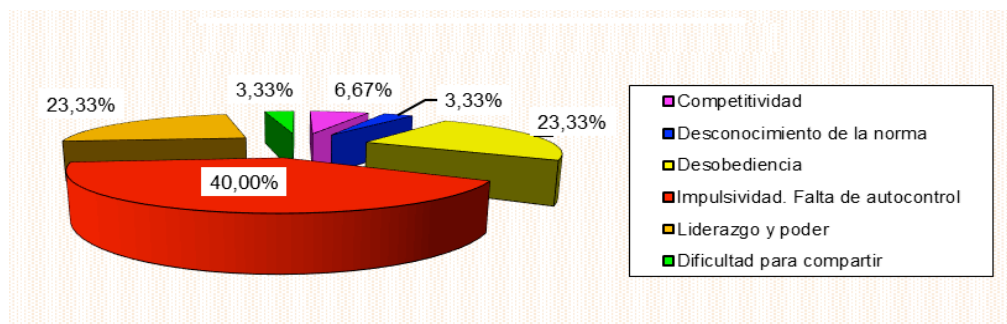
El mal comportamiento e incumplimiento de normas arroja otro 40%, dato idéntico al de las agresiones, sumando en total entre ambas categorías el 80% de las conductas inaceptables.

Las ocasiones de manipulación vienen desencadenadas por una niña que busca controlar con sus opiniones y comportamientos, con un destacado egocentrismo infantil junto con otras actitudes maduras para su edad, cuestión que produce desventaja en la mayoría de compañeros/as. Una característica a destacar en este caso observado son las escasas muestras de alegría, destaca especialmente su seriedad.

Las discusiones o lucha por querer el mismo juguete, o bien por no compartir el material, apenas se producen (3,33%). En general, la mayoría del grupo tiene muy asumido la importancia de compartir y cumplir las normas. Si surgen conflictos de este tipo son capaces de resolverlos entre el alumnado sin mayores dificultades, lo que evidencia una labor educativa intensa en este aspecto por parte de su maestra.

Causas de los conflictos en el aula de educación infantil

Ha sido posible estimar las diferentes causas de los conflictos que se producen y que se clasifican de la forma siguiente:



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Causas de conflicto en un grupo-clase de Educación Infantil

La Figura 2 muestra que la principal causa de conflicto en este grupo-clase es su impulsividad y la falta de control de sus emociones con un 40% de los casos.

En esta categoría se ha contabilizado, por ejemplo, el conflicto ocurrido cuando J.M. enciende la luz del aula a nuestra entrada en ella. A continuación, J. un niño especialmente impulsivo (la maestra tiene dudas sobre si se trata de hiperactividad) corre a apagarla para ser él mismo quien de nuevo la encienda. Hay un forcejeo en el que encienden y apagan varias veces. Esta disputa se traslada a la asamblea para la resolución de conflictos. Surgen reflexiones sobre el problema de encender y apagar la luz sin razón, JM. dice: "porque se rompen", y A. comenta "porque cuesta mucho dinero".

Aunque existen diferentes causas, casi la mitad de los conflictos ocasionados se deben a dicha impulsividad, que se concreta en la falta de control en sus movimientos y de su fuerza física y no tanto en su intencionalidad de hacer daño, pues se trata de actos inconscientes, consecuencia de guiarse por impulsos que satisfagan su gustos e intereses sin atender a las consecuencias.

En segundo lugar, un 23,3% los casos de conflicto en este grupo-clase se debe a causas de liderazgo-poder, entre iguales o en ocasiones por algún compañero de mayor edad, ocasionado durante el recreo o la entrada al aula. Son ocasiones en las que los mayores pueden mostrar su autoridad y poder con los más pequeños.

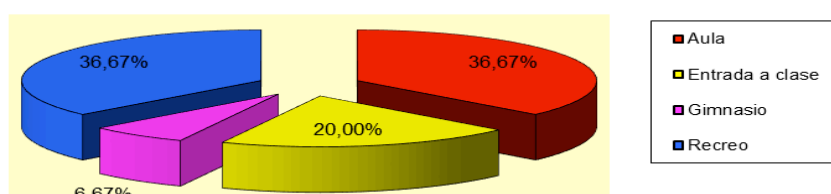
Con el mismo porcentaje (23,3%) se encuentra la desobediencia. Encontramos un caso concreto de un niño con dificultades para seguir las pautas marcadas por la educadora-tutora. Su personalidad desafiante desencadena bastantes situaciones conflictivas, tanto con sus compañeros/as como con su maestra. En este caso particular.

El 6,6% de las disputas se debe a causas de competitividad. Aunque el porcentaje es bajo evidencia una situación real, es decir, la educación para la convivencia necesita tener en cuenta este dato si pretende una sociedad más sociable donde la ambición y la competencia sean sustituidas por comportamientos cooperativos y de participación, donde lo importante sea ser feliz en su relación con los demás y no tanto ser el primero.

Como dato llamativo, no tanto por la frecuencia en la que se produce ya que es un mínimo porcentaje del 3,3% de los incidentes, sino por la circunstancia, concretamente nos referimos a la causa de desconocimiento de la norma. La falta de comprensión o entendimiento en muchas ocasiones genera situaciones de conflicto. La maestra insiste en el conocimiento de las normas básicas para lograr en cada curso pero cada niño o niña va logrando estos objetivos en diferentes momentos. Esto evidencia que no se trata de disputas o conflictos premeditados o hechos con una intencionalidad.

Lugar del colegio donde se producen conflictos de educación infantil

El conjunto de zonas donde se producen los conflictos no son establecidas a priori para estudiar los diferentes casos del grupo estudiado, sino que son los lugares hallados del total de casos analizados para este trabajo.



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Zonas del colegio con mayor proporción de conflictos en Ed. Infantil

Las zonas de mayor incidencia son el aula y el recreo, donde se producen el 73,34 %, de los conflictos infantiles conjuntamente. El recreo es el lugar donde se suceden el 36,67 % de los conflictos de dicho grupo infantil y en el aula suceden en la misma proporción, pero hay una diferencia fundamental en relación al tiempo que permanecen en cada uno de estos lugares. En el recreo suelen estar unos treinta minutos diarios frente a otros espacios donde pasan el resto de la jornada, aproximadamente cuatro horas y treinta minutos.

Por tanto, aunque en ambas zonas se produce el mismo porcentaje de conflictos es necesario destacar la zona de recreo como un lugar de especial concentración conflictiva, por la gran actividad que en él se genera y donde la acción no está dirigida

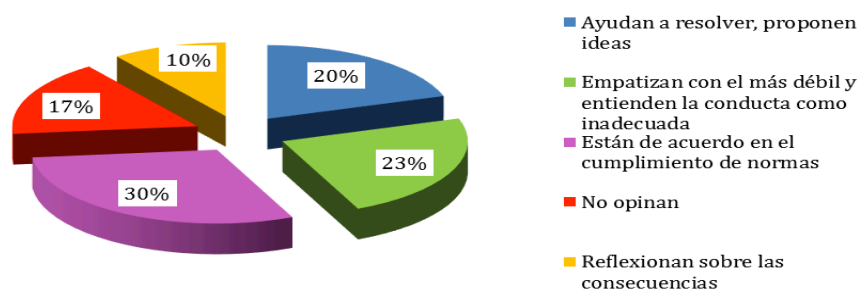
por las maestras o maestros, pues el alumnado no sigue pautas marcadas sino que desarrolla el “juego libre” organizando y controlando autónomamente sus juegos.

Es en el momento de la entrada al aula (colocados en fila junto a la pared), donde se desencadenan el 20% de los conflictos. Se trata de una zona de encuentro para acceder al aula, en ella suelen estar aproximadamente 10 minutos antes de la subida al aula. Este lugar es uno de los puntos de mayor concentración de disputas debido a que es un espacio relativamente pequeño, donde se reúnen a primera hora de la mañana todos los/las niños/as del centro escolar, situándose en una fila según el aula al que pertenezcan. El profesorado va llegando al centro y se va ocupando de su grupo, pero el exceso de ruido, el bullicio, intercambio de experiencias entre compañeros/as, juegos, la espera, etc., puede conllevar situaciones de descontrol e incumplimiento de normas necesarias para la convivencia, que especialmente para los más pequeños puede generar situaciones de inseguridad.

Por último es en la zona del gimnasio, donde aparentemente, los conflictos que suceden se dan en menor proporción -el 6,67%-, sin embargo, muy al contrario, se trata de un lugar donde sólo realizan la actividad de psicomotricidad una hora a la semana, a diferencia de los espacios utilizados a diario. Se observa que presentan gran actividad física dando rienda suelta a su impulsividad, por lo que genera, de forma habitual, situaciones cotidianas de conflicto (transgresión de normas, competitividad en juegos, desacuerdos, agresiones, etc...)

Reacción de los-as compañeros-as ante los conflictos

En la Figura 4 se puede observar cómo la mayor proporción de opiniones de los compañeros y compañeras coinciden en opinar que lo ideal y necesario para una mejor convivencia es cumplir las normas, concretamente en un porcentaje del 30% de las ocasiones. Son normas básicas de comportamiento: las de cortesía o saludos, pedir las cosas por favor y dar las gracias, compartir, recoger y ordenar el material o los juguetes empleados, uso de la papelera según las pautas de reciclaje, no pegarse, hablar sin gritar, respetar el turno de palabra, y otra serie de rutinas establecidas como estables y necesarias para el buen desarrollo de las actividades, que se recuerdan y se trabajan a diario.



Fuente: Elaboración propia

Figura 4. **Reacción de los compañeros ante los conflictos**

Ejemplos al respecto pueden ser repartir material atendiendo a los colores adjudicados a cada grupo, dejar los bocadillos del recreo en una determinada bandeja, emplear un vaso específico para beber, etc. El propio alumnado percibe

la importancia del cumplimiento de dichas normas por los beneficios que les genera en sus relaciones, ofreciéndoles confianza y seguridad, pues les plantea la idea de obligación y compromiso a la vez que les dota de derechos y protecciones. En este grupo se observa cómo van logrando la adopción de estas conductas mediante las diferentes experiencias y conflictos que surgen cada día.

A este respecto resultan ilustrativas las siguientes ejemplificaciones:

Los martes coincidimos para entrar en el aula con los niños de 2º de primaria, puesto que ellos deben entrar en el gimnasio y esta es misma la zona destinada para la fila de 4 años de infantil. Como lleva ocurriendo, de forma reiterada, durante varias semanas los niños de primaria les provocan con juegos de pelea y lucha, a los que rápidamente acceden los de infantil. Se pelean bromeando pero algunos golpes son excesivos, especialmente golpes con sus mochilas. Las profesoras que se encuentran en el lugar de entrada deben intervenir para evitar daños.

La resolución del conflicto se intenta en el aula. Antes de comenzar la asamblea la maestra decide iniciarla comentando lo ocurrido. Se dialoga entre todos sobre el mal comportamiento de los niños que juegan a pelearse. Esta situación se ha repetido varias semanas, a pesar de que se les pidió el compromiso de evitar este juego violento. A continuación surgen comentarios con todo el grupo sobre lo importante que es respetarse y no jugar a peleas porque siempre terminamos haciéndonos daño (conflicto 1).

La profesora de psicomotricidad llega al aula habitual para recoger a los niños/as y acompañarlos al gimnasio donde dará su clase. Debido al mal comportamiento habitual de dos niños (JM y AD), tutora y especialista llegan al acuerdo de poner un pequeño castigo a ambos y dejarlos en clase al menos 10 minutos sin gimnasia, hablando con ellos previamente debido a su mal comportamiento reiterado en dicha actividad.

Para la resolución del conflicto se plantea el hecho a todo el grupo y la maestra les propone buscar soluciones. Les pide opinión y varios niños y niñas manifiestan estar de acuerdo en que se les ponga un castigo porque se han portado muy mal y el resto del grupo se ve afectado por ello. Todos comparten la necesidad de cumplir las normas de escuchar y obedecer a la profesora para no molestar a nadie (conflicto 2).

A continuación, el 23,33% del alumnado durante la resolución de un conflicto alude a ideas que muestran el desarrollo de empatía, de ser capaces de ponerse en el lugar del otro e incluso sensibilizarse con sus dificultades y/o sufrimiento. Un conflicto en el recreo, en el que una niña quiere imponer su autoridad, se traslada a la asamblea de resolución de conflictos donde J.M. dice: “claro los niños que mandan mucho se quedan solos en el recreo y no juegan”. Después dice: “hay que pedir a los niños si quieren jugar”.

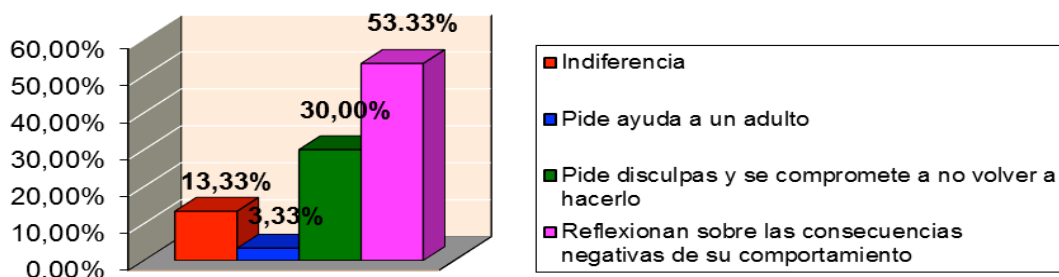
En el 20% de los casos los niños y niñas ayudan proponiendo ideas para la resolución, dialogan, se escuchan entre sí, expresan frases del tipo: “¿cómo te sentirías tú sí?, ¿te gustaría a ti...?”. Hubo una pelea desencadenada porque dos niños querían el mismo muñeco. En la asamblea se habla sobre qué hacer si un compañero no quiere compartir, y proponen como idea para otra vez repartir el juguete durante un tiempo determinado para cada uno, dice J.M.: “un ratito cada uno”. Incluso

plantean posibles sanciones, aunque la tutora siempre guía para tratar de favorecer las reflexiones de la forma más constructiva posible, evitando ciertos castigos propuestos por otro/a compañero/a, ya que en ocasiones están tan molestos y consideran tan grave la actitud de quien provocó el conflicto que proponen soluciones desproporcionadas y/o negativas. La maestra procura que sean ellos y ellas los que aprendan a resolverlo por sí mismos, de forma calmada, razonable y tolerante. El 10% del alumnado, aunque no haga propuestas o intervenga directamente en la resolución, suele hacer reflexiones sobre las consecuencias que generan esas conductas inadecuadas o mal comportamiento o al menos escuchan en la mayoría de las ocasiones con mucho interés, sorprendidos por lo que ocurre a su alrededor. La atención es plena generalmente en estas situaciones educativas.

La observación durante la recogida de datos mostró el comportamiento de un grupo-clase habituado al diálogo y la comunicación, donde prácticamente todos ellos/as han aportado sus reflexiones, que en ocasiones se consideran muy maduras para su edad y en otras con muy buena actitud incipiente. Sienten pertenencia al grupo y trabajan en cooperación, se observa excelente actitud de comprensión, paciencia, incluso apoyo a la maestra frente a aquellos/as compañeros/as con comportamientos más complejos u hostiles.

Reacciones infantiles ante sus propias conductas inaceptables

La siguiente información se refiere a las formas de actuación que emplean los niños y niñas del grupo-clase analizado para dar respuesta a sus conflictos.



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Reacciones infantiles ante sus propias conductas inaceptables

En el diagrama de barras se detallan las proporciones en las que se producen diferentes respuestas infantiles al conflicto del grupo analizado. Es muy importante destacar cómo el 53,33 % del alumnado de este aula, más de la mitad del grupo, son niños y niñas que reflexionan en torno a los conflictos y las consecuencias negativas que pueden ocasionar determinados comportamientos propios, dialogan y ponen en común sus opiniones. Los conflictos ocurridos en el recreo se tratan en la asamblea de resolución de conflictos. Los compañeros/as de quienes han protagonizado el conflicto expresan opiniones diversas. En una ocasión C. dice “Qué harías si todos los niños se te echaran encima de ti”. A. comenta: “¿Qué harías si ningún niño o niña quisiera ser tu amigo y te quedaras solo?, ¿a que no te gustaría?”. Los implicados guardan silencio, les escuchan atentamente y solamente asienten para confirmar que están de acuerdo con sus compañeros/as en que sus conductas han sido inadecuadas.

En otros casos no se limitan a reconocer su culpa o pedir disculpas, sino que analizan sus ideas con los demás de forma crítica, no ceden con facilidad y tienden a argumentar sus motivos o exponer cuál era su voluntad para que les comprendan. Estas actitudes se reflejan en las conversaciones que tienen con el grupo en las que procuran reivindicar su parte de razón, aunque casi siempre consiguen llegar a analizar las consecuencias nocivas que puede desencadenar su comportamiento.

Este tipo de respuesta reflexiva sobre las consecuencias negativas de su comportamiento están relacionadas con conflictos de diferentes tipos: luchar por un objeto, agresividad relacionada con impulsividad o falta de autocontrol, manipulación, mal comportamiento por incumplimiento de normas... aunque en la mayor parte de las ocasiones es la educadora-tutora quien guía la resolución de conflictos fomentando el diálogo y la reflexión de sus actos, consecuencias y perjuicios, etc.

En segundo lugar, en la Figura 5 se puede observar cómo un 30% del alumnado ante un conflicto es capaz de pedir disculpas y comprometerse a no volver a hacerlo. Asume su error y reconocen su compromiso como un valor importante que le proporciona responsabilidad, aunque por otro lado hay que destacar que suelen olvidar con facilidad lo acordado y es labor de la educadora-tutora insistir en este enfoque para contribuir a la asimilación de los aprendizajes.

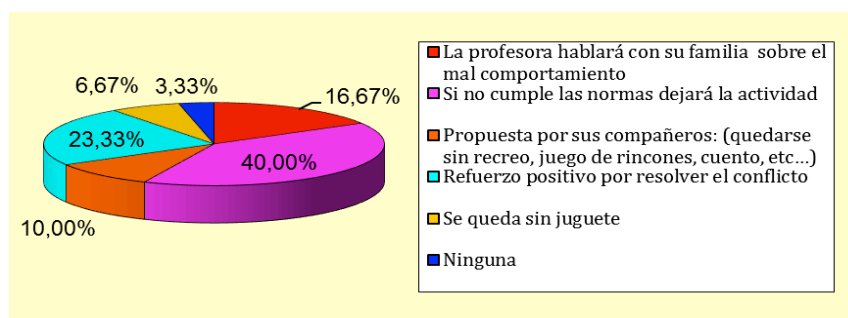
Un 3,3% de los casos reclama la ayuda de una persona adulta para su resolución. Fundamentalmente se debe al hecho de haber recibido algún tipo de agresión que trata de evitar recurriendo a alguien con más autoridad. Esta pauta es sugerida por la educadora-tutora para evitar que se desencadenen situaciones violentas. En el diálogo suele ser el alumnado quien propone castigos para corregir las agresiones. Se fomenta el rechazo a la violencia siempre que se plantea la reflexión en torno a la acción de agredir.

Consecuencias de una conducta disruptiva

Se exponen las diferentes consecuencias que desencadenan las situaciones conflictivas y la frecuencia con la que se producen en el aula de infantil estudiada.

En la Figura 6 se advierte cómo el 40 % de los conflictos tienen como consecuencia final abandonar la actividad que se esté llevando a cabo por no cumplir las normas y salir de ella para reflexionar durante un tiempo prudencial.

El 23,33% de los enfrentamientos son resueltos por la educadora-tutora con refuerzos positivos, es decir, haciéndoles reflexionar con su buen comportamiento habitual, sus estupendas cualidades como personas compartiendo, respetando, etc., con la finalidad de producir cambios en su conducta.



Fuente: Elaboración propia

Figura 6. Consecuencias de una conducta disruptiva

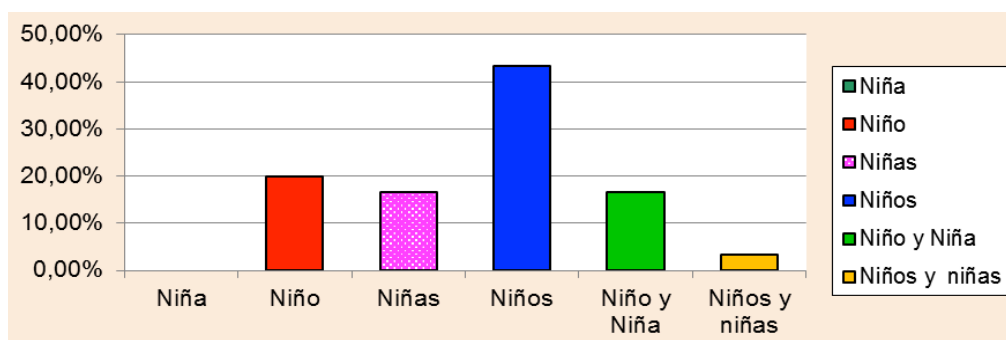
En el 16,67% de los conflictos la consecuencia producida será: hablar con su familia sobre el mal comportamiento. De esta forma se hace recaer en cada estudiante la responsabilidad de su comportamiento, tratando de hacer entender al niño o niña que su comportamiento inadecuado genera consecuencias tan graves que tendrá que hacer partícipe a su familia.

Un 10% de los casos tiene como resultado propuestas realizadas por los compañeros/as, es decir, la educadora-tutora actúa como mediadora y será el alumnado quien resuelva la situación tras valorar el efecto causado. Las propuestas que suelen hacer los niños y niñas afectan al contexto del colegio, como por ejemplo quedarse sin recreo, sin juego de rincones, no poder llevar cuento a casa, etc.

En un porcentaje mínimo, el 3,33% de los casos el conflicto no tienen ninguna consecuencia debido a que la educadora-tutora optó por no darle importancia al hecho por considerar que no era relevante o decidir dejar sin reforzar una mala conducta para que se extinga.

Influencia del género en el origen de los conflictos

Con la finalidad de estudiar si existen diferencias en cuanto al conflicto en función del género y de las distintas formas de grupo se pueden evidenciar los siguientes resultados. En la Figura 7 se observa un dato que sobresale al resto, la proporción de conflictos que se producen en el caso de los niños, con un 43,33% de los casos, en un porcentaje de más del doble que las niñas con un 16,67% de conflictos.



Fuente: Elaboración propia

Figura 7. **Influencia del género en el origen de los conflictos**

Con un mismo porcentaje del grupo formado por las niñas, es decir un 16,67% ocurre en la interacción niño-niña, en este grupo se pudo observar que los altercados que se producen están relacionados con las agresiones y con la idea de manipular al contrario. En el caso de los conflictos originados por una sola niña no existen, sino que suele darse el conflicto en unión con otros, sean niños o niñas.

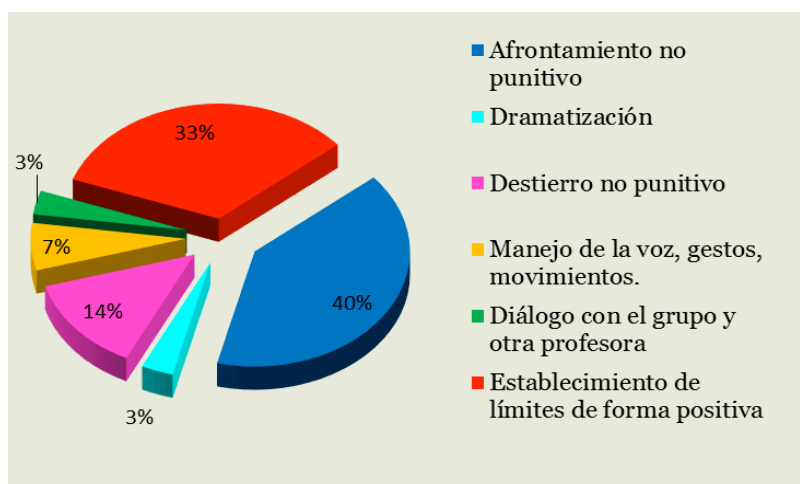
Un 20% de los casos de conductas inadecuadas son causados por un niño, sin establecer el conflicto con otros, por ejemplo incumpliendo determinadas normas, rompiendo material, negándose a regresar a clase tras el recreo porque ha decidido seguir jugando, desobedece a las peticiones reiteradas de la educadora-tutora, etc...

Intervención de la educadora en la resolución del conflicto en Educación Infantil

Los datos representados a través de la Figura 8 exponen la información recogida acerca de las diferentes intervenciones que lleva a cabo la tutora con su alumnado durante los momentos de resolución de conflictos.

En él se observa cómo casi la mitad de las intervenciones de la educadora-tutora ante los enfrentamientos se resuelven con afrontamiento no punitivo, exactamente en un 46,47% de los casos. Esto hace entender la importancia que la educadora-tutora da a este tipo de conductas, comprende la necesidad de dialogar y de escuchar, para que el/la niño/a construya su sistema de resolución de conflictos, guiarles en la elaboración de sus propias estrategias para tomar sus decisiones. Una pelea entre dos niños durante el recreo, se revisa críticamente en la asamblea de resolución de conflictos. La profesora comienza diciendo: “¿ha habido algún conflicto en el recreo?” pide al grupo su colaboración, “¿qué ha ocurrido?”, “¿pensáis que eso está bien?”, “¿y qué podemos hacer por su mala conducta?”. Todos proponen ideas: sin recreo, sin juego de rincones. Pero finalmente la maestra les anima a pedirse perdón y ellos responden abrazándose con intensidad.

Otra situación de afrontamiento no punitivo ocurre en el aula cuando una niña molesta al compañero diciéndole “eres muy feo”. La profesora la resuelve diciendo “pero si tú eres un niño precioso. Tú no eres feo. Todo lo contrario. Los niños y niñas son todos guapísimos”. La profesora trabaja la empatía con la niña haciéndole preguntas como “¿te gustaría que un niño te dijera que eres fea?”. Ella niega con la cabeza y accede a pedir disculpas y no volver a hacerlo.



Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Intervención de la maestra en la resolución de conflictos

En el 26,67% de las disputas emplea establecimiento de límites de forma positiva favoreciendo el refuerzo y el desarrollo de habilidades sociales como son la autoestima, tolerancia a la frustración, etc. Por ejemplo “con el niño tan estupendo que eres y lo orgullosa que yo estoy de ti, no puede volver a pasar esto...”. O también, “no entiendo cómo un niño tan inteligente como tú en los últimos días se está portando tan mal.”

En tercer lugar con un 13,33% de las ocasiones la educadora-tutora interviene llevando a cabo destierro no punitivo es decir, los ‘separa de la tarea’ animándolos a pensar sobre lo ocurrido favoreciendo así un el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo y crítico como instrumento de adaptación y cambio en las relaciones personales. Coincidiendo con una de las sugerencias de Araújo (2013, p. 52) la educadora-tutora frena las acciones inaceptables a medida que ocurren y, transcurrido un tiempo prudencial, su autor/a regresa a la actividad si se compromete a mejorar su comportamiento.

En el 6,67% de los casos la educadora-tutora emplea el manejo de la voz, gestos y movimientos mostrando una actitud de gran decepción con su alumnado, con firmeza. Ella, que habitualmente les aporta afecto, emoción, diversión, seguridad, y disciplina de trabajo, genera en ellos/as sorpresa cuando les comenta lo disgustada que está y aclara cuál ha sido el motivo, evitando por todos los medios el rechazo del/ la niño/a, diferenciando a la persona de sus actos.

En alguna ocasión, concretamente en un 3,33% de los casos la educadora-tutora interviene favoreciendo la resolución por medio de un juego de dramatización que les anima a contar lo ocurrido intercambiándose los papeles, como si estuvieran representando una obra de teatro. En una ocasión, tras el recreo, sentados en asamblea, la maestra pregunta sobre posibles conflictos durante el mismo. V. explica al resto de compañeros/as que otra niña, O. le grita y solo quiere mandar. La maestra pide explicaciones a O., le hace ponerse en el lugar de su compañera y pensar cómo se sentiría diciéndole “¿cómo te sentirías si yo te gritara para mandarte hacer alguna tarea?”. Les propone representar lo ocurrido a través de una dramatización pero en este caso tendrán que intercambiar los papeles. Resultó muy divertido e ilustrativo. Así, desde un aspecto lúdico se trabaja el reconocimiento de las emociones, la empatía y aprender a relativizar los problemas.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que la finalidad de la metodología cualitativa dista mucho de pretender alcanzar conclusiones cerradas o generalizar, se recogen, por último, las valoraciones efectuadas sobre la realidad objeto de estudio mediante la interpretación de los datos cualitativos a los que se ha tenido acceso. Se estima que son ajustadas al contexto real y a lo que en él sucede por lo que pueden resultar muy útiles a las personas beneficiarias de esta indagación.

Se estructura este apartado en torno a la revisión de los objetivos específicos para contemplar posteriormente el objetivo general y tratar de dar respuesta definitivamente a la pregunta de investigación.

En relación al primer objetivo planteado, es decir, señalar la presencia de conflictos en el grupo-clase infantil se puede interpretar desde el estudio o marco de investigación que muestra claramente con la recogida de datos la existencia diaria de conflictos en distinta zonas del centro, incluso en varias ocasiones por jornada. Aunque este trabajo no pretende generalizar en sus conclusiones, esencialmente por tratarse de una metodología cualitativa, sí sugiere evidenciar una realidad social al poner de relieve la existencia de conflictos, incluso violencia, desde edades tempranas y por ello la necesidad de intervención educativa.

El segundo objetivo propuesto sugiere identificar el tipo de conflicto que aparece y su frecuencia, concretándose en cuatro los tipos de conflictos observados, *agresión*, *lucha por un objeto*, *mal comportamiento/incumplimiento de normas* y *manipulación*. La lectura de la Figura 1 nos ayuda a identificar de forma intuitiva que son básicamente dos los comportamientos más frecuentes y generadores de enfrentamientos, concretamente en la misma proporción para ambos casos, se producen las “*agresiones*” junto con el “*mal comportamiento/incumplimiento de normas*”.

En cuanto al tercer objetivo, detectar si se observa alguna relación entre conflicto y género es interesante destacar que los tipos de conflictos observados son distintos en relación al género. En el caso de los niños los más frecuentes son “*agresión*”, “*lucha por un objeto*” y “*mal comportamiento/incumplimiento de normas*”, pudiéndose asociar a una mayor impulsividad; a diferencia del tipo de conflicto generado entre las niñas del grupo-clase, que es de “*manipulación y/o liderazgo*”. Sintetizando, los niños tienen más conductas disruptivas que las niñas, emplean la fuerza física en las relaciones entre ellos y tienden a rebelarse ante las normas; mientras las niñas originan conflictos con menor frecuencia poniendo en práctica procedimientos de “*manipulación y/o liderazgo*”, mediante expresiones orales y actuaciones más reflexionadas.

Al pretender evidenciar qué espacios escolares inducen mayor concentración de conflictos se ha encontrado que el recreo y las zonas de paso para entrar en el aula son dos zonas gran incidencia conflictiva, en relación al tiempo que el alumnado pasa en dichos lugares, frente al tiempo transcurrido dentro del aula en una jornada habitual. Se trata de zonas de escasa actividad dirigida, y por tanto, favorecedoras de manifestaciones de impulsividad y espontaneidad, ofreciendo ocasiones de mayor interrelación con alumnado de otros niveles educativos. También hay que considerar que se ha observado bastante limitación espacial (Araújo, 2013, p. 52) en todo el edificio escolar en general por encontrarse en una zona muy céntrica de la ciudad, junto a edificios históricos, circunstancias que impiden la posibilidad de su ampliación.

En relación a explorar las reacciones de los niños y niñas ante conflictos de sus compañeros/as se muestra un grupo-clase que está plenamente capacitado y comprometido con una convivencia pacífica y democrática.

Muestra la eficacia de aprendizajes donde se valora la importancia del protagonismo y la participación del alumnado en la resolución de los conflictos del grupo-clase infantil, la puesta en práctica de la asamblea para plantear estrategias de fomento de la reflexión guiada, el diálogo y el intercambio de ideas, potenciando así el desarrollo de habilidades sociales, autoconcepto, empatía, comunicación asertiva, inteligencia emocional y creatividad, como base del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a describir algunos afrontamientos de la maestra tutora a las situaciones de conflicto se registran actitudes de reflexión en más de la mitad de las disputas. Ante conductas disruptivas persistentes la educadora-tutora invita en ocasiones al/la niño/a a retirarse de la actividad por un tiempo prudencial, haciéndole caer en la cuenta de las consecuencias de sus actos. Se trata del *destierro no punitivo*, que puede acompañarse de expresiones verbales y gestos que contribuyan a orientar hacia las conductas deseables. Este tipo de actuaciones coinciden con las señaladas por Zabalza (2006, p. 222).

Los objetivos específicos expuestos nos conducen a considerar que las situaciones conflictivas producidas en el grupo-clase estudiado han sido suficientemente caracterizadas, así como las principales reacciones suscitadas en el alumnado. Resulta fundamental además destacar el papel desempeñado por la maestra-tutora del grupo-clase cuya intervención podría ser sintetizada de la forma que se expone en las siguientes líneas.

Una interesante técnica para la resolución de conflictos que tiene resultados muy favorables es la *dramatización del conflicto* para expresar lo ocurrido pero intercambiándose los papeles sus protagonistas, lo que permite aproximarse a las sensaciones de la otra persona. Se consigue así un distanciamiento de las vivencias experimentadas durante el conflicto, aproximándose a una situación lúdica que contribuye a transformar las emociones negativas y las frustraciones en impresiones más asertivas. Todo esto facilita la solución del desencuentro y permite avanzar de forma decisiva hacia la adquisición del valor de la empatía, a la vez que se potencia el campo de la afectividad.

La educadora-tutora tiene comunicación continua con las familias con las que intenta establecer estrategias comunes en favor de un progreso más beneficioso para el/la niño/a, favoreciendo el desarrollo de su propia identidad y personalidad, pero a su vez adquiriendo aprendizajes de rutinas y normas necesarias para convivir con el resto del alumnado.

Insiste en trabajar el cambio de conductas de manipulación, que genera malestar, procurando a su vez no “etiquetar” o estigmatizar, sino inducir una mejora en su comportamiento a partir de la adquisición de nuevos hábitos. Para conseguirlo es fundamental destacar el trabajo colaborativo que se lleva a cabo con las familias en ese sentido y el fomento de actitudes de empatía.

La educadora-tutora interviene como guía de las sesiones adoptando una actitud de apoyo al autodescubrimiento infantil y evitando en todo momento actuar desde la imposición. Propone a su alumnado la participación en el diseño de normas o posibles tácticas para resolver ciertas dificultades, fórmula que muestra altos niveles de eficacia. En esta línea la metodología utilizada por la educadora-tutora correlaciona con la afirmación de Gil (2002, p. 95) de que la participación directa y activa del alumnado en la elaboración de las normas produce mayor implicación y efectos positivos.

R referencias bibliográficas

- Arias, O. (2010). Una educación que ponga corazón al pensamiento. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 425-432. Recuperado de http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6222/6299
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAECE, (2007). *Memorias del I Congreso Mundial: Educación de la Infancia para la Paz*. Albacete. España. Recuperado de <http://www.waece.org/memoriasalbacete/home.html>

- Araújo S.B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. En S. Araújo y J. Formosinho, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cascón, F. (2006). Seminario de Educación para la paz (APDH). Apuntes en y para el conflicto y la convivencia. *Revista Andalucía Educativa*, 53, 24-27. Recuperado de http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Materiales%20-Recursos/1143619996354_en_portada.pdf
- Consejería de Educación de Castilla y León (2007). *Decreto 51/2007 Por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, España nº 99, de 17 de mayo de 2007, 10917-10925.
- Díez, C. (1999). *Un diario de clase no del todo pedagógico*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Flores, E. (2005). *La resolución de conflictos en el aula de educación infantil*. Valladolid: Editorial de la Infancia.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Gadner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gil, C., Redondo, F.J. y Arribas, M.C. (2002). *La asamblea de clase. Una experiencia en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Barcelona: Praxis.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=x8cTlu1rmA4C&oi=fnd&pg=PA9&dq=goleman+inteligencia+emocional&ots=5d1M0SEArN&sig=IO29Z2Ic9ptE1nUPmbXINTzYAYU#v=onepage&q=goleman%20inteligencia%20emocional&f=false>
- González, B.P. y Monjas, M.I. (Coord.). (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGrawHill.
- Informe de Unicef, abril de 2013. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/24/espana/1366811243.html>
- Jornada Mundial de la Paz de 1979. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_19781221_xii-world-day-for-peace.html
- Lasheras, E. (2009). María Zambrano. En L. Alonso (Coord.) y M. Mesa (Dir.), *1325 mujeres tejiendo la paz* (pp. 292-295). Barcelona: Icaria.

- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la Paz y los conflictos. Educación para la Paz*. Madrid: Catarata.
- Martínez, M. (2007). Convivir aprendiendo. Aprender conviviendo. *Aula de Infantil*, 38, 5-16.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Miles, M.B. y Huberman, A.L. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded soucerbook*. Londres: Sage.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sabariego, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 425-445). Madrid: Dykinson.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective. En M.C. Wittrock (Dir.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-36). New York: McMillan.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=gndJ0eSkGckC&oi=fnd&pg=PA9&dq=stake+robert+2007+investigaci%C3%B3n+con+estudio+de+caso&ots=mQIS4VCE>
- Zabalza, M.Á. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea. Recuperado de <http://www.ned.es/489130/Textos/Tema12.pdf>
- Zabalza, M.Á. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.Á. (2012). Monográfico: El Estudio de las “buenas prácticas docentes” en la enseñanza universitaria. *Red-U (Revista de docencia Universitaria)*, 10(1), 37. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020162>
- Zabalza, M.Á. (2013). Escuelas infantiles de calidad. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 2(2), 11-13. Recuperado de <http://www.reladei.net>
- Zabalza, M.Á. (2013). Pedagogía(s) de Infancia. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 2(3), 17-36. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/146/91>

Artículo concluido el 10 de septiembre de 2014

García Rodríguez, M.L. & Barrio Ordóñez, G. (2014). Afrontamiento de situaciones de conflicto en un grupo-clase de Educación Infantil. Una investigación cualitativa etnográfica. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 245-270.

Disponible en <http://www.reladei.net>

María Luisa García Rodríguez

Universidad de Salamanca, Facultad de Educación
España

Mail: malugaro@usal.es



Maestra, doctora y licenciada con Grado en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca, licenciada en Psicología por la Universidad de Salamanca y profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, área de Didáctica, y Organización. Ha trabajado como maestra de Educación Infantil y Primaria en centros públicos, rurales y urbanos, de Salamanca y Madrid capital. Tiene una larga trayectoria en la formación del profesorado de Educación Infantil. Es autora del manual titulado “Organización de la Escuela Infantil”. Investiga sobre Formación del Profesorado. Coordina la asignatura Prácticum de Grado de Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Gemma Barrio Ordóñez

Universidad de Salamanca, Facultad de Educación
España

Mail: gemma.barrio@usal.es



Graduada en Maestra de Educación Infantil. Su Trabajo Fin de Grado titulado “Eduquemos para convivir” obtuvo la máxima valoración.