



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

**PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS PARA SOLUCIONAR
CONFLICTOS DE MANERA INDEPENDIENTE**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
NATALIA ABIGAIL ESQUIVEL SÁNCHEZ**

TUTORA: DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ (FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM)

REVISORA: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS (FACULTAD DE
PSICOLOGÍA, UNAM)

EXTERNO: DRA. MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ (Psicología, FES
ZARAGOZA)

JURADO A: MTRA. MARÍA FERNANDA PONCELIS RAYGOZA (FACULTAD DE
PSICOLOGÍA, UNAM)

JURADO B. DRA. SILVIA MORALES CHAINÉ (FACULTAD DE PSICOLOGÍA,
UNAM)

MÉXICO D.F. NOVIEMBRE 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi mamá:

Que ha estado conmigo en todo momento, que me ha apoyado y me ha hecho
creer que todo es posible.

Porque sin ella no estaría en donde estoy y no sería quien soy.

Simplemente por ser quien es.

Agradezco con todo mi corazón:

A mi hermana Karla, por estar siempre conmigo, ayudarme cuando tenía mucho trabajo, hacerme reír y por cuidar de mí.

A la Doctora Lizbeth, quien compartió conmigo muchos aprendizajes y experiencias y me guio en mi formación, pero además me ayudó a aprender sobre mí, sobre lo que sé y lo que puedo lograr hacer.

A Fer, por acompañarme a lo largo de esta etapa, por guiarme, enseñarme y estar siempre ahí, y también por hacerme confiar en lo que hago.

A Mary, Pri, y Ale por apoyarme y estar cerca de mí en todo momento, por ser mis amigas.

A mi familia, que me anima, me apoya, me quiere, está siempre conmigo y lleva a dar lo mejor de mí.

A mis compañeros y amigos de maestría, por dejarme aprender de ustedes, por todas las veces que me escucharon y animaron a continuar, y porque ahora son parte de mi vida.

De manera especial agradezco al personal de la EBDI 153 del ISSSTE, por permitirme no sólo realizar mi programa, sino también por el apoyo que mostraron hacia mí en todo momento, de manera muy especial agradezco a la maestra Paola y Jose, por su apoyo, afecto y aprendizajes compartidos, pero agradezco sobre todo a los niños, por dejarme aprender y sonreír junto con ellos.

Índice

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
1. DESARROLLO SOCIAL EN NIÑOS PREESCOLARES	5
1.1. Promoción del desarrollo social.....	10
2. TEORÍA COGNOSCITIVA SOCIAL DEL APRENDIZAJE.....	18
3. SOLUCIÓN DE CONFLICTOS SOCIALES	27
3.1. Solución de conflictos	28
3.2. Modelo de solución de problemas sociales.....	32
4. ENSEÑANZA Y PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS .	40
5. GENERALIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS.....	46
6. TRABAJO COLABORATIVO CON DOCENTES PARA LA PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	51
6.1. Componentes del trabajo colaborativo	52
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	60
MÉTODO	62
OBJETIVOS	62
DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	63
PARTICIPANTES	64
DISEÑO.....	65
ESCENARIO	67
MATERIALES E INSTRUMENTOS.....	67
SISTEMAS DE REGISTRO	70
PROCEDIMIENTO	72
RESULTADOS.....	78
Resultados de los objetivos específicos con alumnos	78
Resultados del objetivo específico con las maestras.....	95
DISCUSIÓN	101
REFERENCIAS.....	108
ANEXOS	114

RESUMEN

En el presente trabajo se describe un programa de intervención realizado con niños preescolares y que tiene como objetivo el uso de estrategias para solucionar independientemente los conflictos. El programa se sustenta en la teoría cognoscitiva social del aprendizaje. Se empleó un modelo de solución de conflictos sociales que consta de los siguientes pasos o estrategias: identificar el conflicto, comprenderlo, buscar soluciones, elegir una solución y ponerla en práctica.

La promoción de estas estrategias se realizó de manera colaborativa entre maestras y psicóloga a través de diversas actividades y el uso de técnicas conductuales y cognoscitivas como el reforzamiento o las instrucciones verbales, de manera tal que fuera posible su uso en situaciones y contextos diversos. Los resultados del programa indican que los niños emplearon las estrategias para solucionar sus conflictos de manera independiente en diversas situaciones, así como también lo hicieron en contextos fuera del lugar donde se promovieron.

Palabras clave: preescolares, estrategias de solución de conflictos, trabajo colaborativo.

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos interactúan todo el tiempo entre sí y por tanto es inevitable que en esta interacción cotidiana surjan conflictos. Las personas de diferentes maneras solucionan sus conflictos, sin embargo, no siempre les resulta satisfactorio o efectivo debido a que emplean estrategias agresivas o pasivas, es decir, realizan acciones como huir o quedarse quietos ante un conflicto, lo cual da como resultado que no se solucione. Hay quienes hacen uso de estrategias más efectivas para solucionarlos y emplean aquellas que son llamadas asertivas dado que permiten llegar a una solución satisfactoria para los involucrados en el conflicto; para emplear estas estrategias es indispensable aprenderlas, lo cual es favorable si se realiza desde edades tempranas puesto que es más sencillo aprenderlas y es más factible emplearlas a lo largo de toda la vida.

La enseñanza de estrategias de solución de conflictos suele darse a través de programas de intervención, como es el caso del presente trabajo. Este programa tiene como objetivo que los alumnos empleen de manera independiente estrategias para solucionar sus conflictos. El programa de intervención que aquí se presenta surge de la identificación de necesidades a los grupos de preescolar de la EBDI 153 del ISSSTE, para lo cual se realizó una evaluación y se encontró que áreas como el lenguaje, la convivencia dentro del aula y la mejora del trabajo en ella podían fortalecerse a través de la promoción de estrategias de solución de conflictos.

Para sustentar este programa se desarrolló un marco teórico conformado por seis apartados o capítulos. Se describen en el primer apartado algunas de las principales características de los niños preescolares en cuanto al desarrollo social que son importantes para la realización de un programa de intervención de solución de conflictos, como lo es la conducta prosocial, el papel de los compañeros o la importancia del juego.

En el siguiente apartado se explica la teoría cognoscitiva social del aprendizaje debido a que brinda explicaciones sobre los conflictos y sobre cómo pueden ser solucionados. Entre los conceptos relevantes de esta teoría, y que son descritos en este capítulo, se encuentran el

aprendizaje por imitación y el modelamiento. Dichos conceptos refieren cómo se aprenden conductas a partir de la observación de las personas cercanas, entre estas conductas se encuentra la solución de conflictos.

Posteriormente, el tercer apartado aborda el tema de la solución de conflictos. De manera inicial se da define un conflicto como las diferencias entre opiniones, ideas o actividades que causan contrariedades entre dos o más personas, así como también se menciona su relevancia para el desarrollo de los niños. Es en este apartado donde se describe el Modelo de solución de conflictos sociales que se enseñó y promovió a los niños para que emplearan los pasos o estrategias para la solución de sus conflictos. Las estrategias de este modelo son cinco: 1) identificar un conflicto, 2) comprender un conflicto, 3) proponer soluciones, 4) elegir una solución y 5) poner en práctica la solución elegida.

En el apartado número cuatro se detallan diversas técnicas y actividades que han demostrado ser efectivas para la enseñanza de estrategias de solución de conflictos. Las técnicas que se mencionan y con que se trabajaron son conductuales y cognoscitivas, esto porque es importante que los niños realicen la conducta esperada para solucionar un conflicto pero también es importante considerar el cambio en su pensamiento. Estas técnicas pueden emplearse en actividades cotidianas y del interés de los niños, como son los cuentos o representaciones.

Es en el capítulo 5 donde se habla de la importancia de generalizar las conductas a otros contextos y situaciones diferentes al que se aprendió y de las técnicas empleadas para lograrlo, entre éstas se encuentran practicar en ambientes reales o el autoreforzamiento. La generalización de las conductas permite que el aprendizaje prevalezca por más tiempo, igualmente facilita realizar las conductas aprendidas en diversas situaciones.

En el capítulo 6 se expone el trabajo colaborativo y sus componentes. El trabajo colaborativo entre profesionales para la enseñanza estrategias de solución de conflictos permite crear condiciones y actividades más adecuadas para la promoción de dichas

estrategias, pues es a través de la colaboración que hay un intercambio de conocimientos y perspectivas, en el caso de este programa entre maestras y psicóloga.

En los apartados posteriores se describe detalladamente la forma en que se llevó a cabo el programa en sus diferentes etapas y las diversas actividades que se realizaron para promover las estrategias de solución de conflictos. También se refieren los resultados encontrados, tanto con los alumnos como con las maestras durante la realización del programa de intervención, los cuales indican que los niños emplearon las estrategias que se promovieron para solucionar sus conflictos de manera independiente y en actividades y situaciones diversas dentro y fuera de la estancia. Por su parte las maestras promovían en diversas actividades el uso de dichas estrategias.

1. DESARROLLO SOCIAL EN NIÑOS PREESCOLARES

Durante la etapa preescolar hay muchos cambios en la vida de los niños, incluyendo los aspectos relacionados con su mundo social. Los niños aprenden comportamientos aceptables y no aceptables socialmente, reglas, características y comportamientos típicos de su sexo, aprenden a controlar sus sentimientos, emociones y necesidades para que sean aceptables por los demás y desarrollan un concepto de sí mismos. Existen también factores que promueven el desarrollo social, los cuales se mencionarán al final del apartado.

Los aspectos que se describen en este capítulo son fundamentales para la adquisición de estrategias de solución de conflictos, puesto que permiten a los niños tener una visión más amplia de su entorno al percibir los hechos ya no sólo desde su punto de vista, por otra parte permiten comprender la forma en que los niños solucionan los conflictos y las estrategias que pueden emplear a partir de su nivel de desarrollo.

Algunos elementos característicos del nivel de desarrollo de los preescolares y que son determinantes para la solución de conflictos son los siguientes:

Desarrollo de la moral y reglas

En la etapa preescolar comienza el desarrollo de la moral de los niños. La moral es el sentido de justicia, de lo que está bien y mal del comportamiento, la conciencia sobre las reglas y convenciones sociales y de lo que se debe hacer al relacionarse con los demás. La moral se va desarrollando a través de etapas, los preescolares se encuentran en la etapa en que las reglas son inquebrantables y de gran importancia para la realización de las actividades (Santrock, 2003).

Dado lo anterior los niños aprenden rápidamente reglas, lo que es “bueno y malo”. Las reglas determinan el comportamiento diario de los niños. Es bastante común en esta edad que los niños digan a los adultos los comportamientos inadecuados de sus compañeros, con esto los niños piden al adulto que confirme la existencia del cumplimiento de una regla (Mújina, 1978). Para los preescolares las reglas son muy importantes y determinan las

relaciones con los demás, lo que los lleva a comprender la importancia que éstas tienen para la convivencia. Por otra parte, el desarrollo de la moral da a los niños la oportunidad de que se definan o valoren así mismos en relación a su comportamiento, lo cual influye en el concepto que van creando de ellos mismos.

Desarrollo del autoconcepto

El autoconcepto es lo que las personas creen de sí mismas, la imagen que tienen de sus habilidades y características. El autoconcepto y el sentido de sí mismo permite a los niños darse cuenta de que son diferentes a otras personas. Dentro de este sentido se encuentra también la autodefinition que permite a los niños identificar sus características más importantes para describirse a sí mismos (Papalia y Wendkos, 1998).

Los niños comienzan a desarrollar una serie de ideas y a compararse con aquellos a quienes desean parecerse, muchas de estas ideas comienzan a surgir a edad muy temprana y no a nivel verbal. Comienzan a definirse a sí mismos, esta definición la realizan a través de características de su personalidad que los demás les han dicho que poseen, características físicas como estatura o color de cabello, comportamientos concretos, actividades que realizan, relaciones y experiencias interpersonales, su familia, posesiones, destrezas, preferencias y aversiones, se comparan con sus pares e imitan su conducta, en parte, para conocerse mejor; es de gran importancia que conozcan cuál es la impresión que dan a los demás. Por lo anterior se puede decir que las primeras actitudes que los niños tienen hacia sí mismos terminan por ser parte esencial del autoconcepto (Craig, 2001; Papalia y Wendkos, 1998).

Los niños preescolares describen y juzgan sus habilidades tomando como criterio a las demás personas, debido a que aún les es difícil compararse de manera precisa con los demás ya que los adultos por lo general les dan una retroalimentación positiva de sus habilidades, y porque la valoración que hacen de sí mismos muchas veces es irreal. Aunque pueden juzgar sus habilidades les es difícil expresar de manera verbal un concepto de sus méritos. Para que los niños desarrollen el autoconcepto requieren también de una identificación hacia sí mismos, la cual les permite elegir los aspectos de la personalidad de

los demás con quien quieren identificarse y los agregan a los suyos para crear su personalidad e identidad (Papalia y Wendkos, 1998).

Los niños muestran gran ansiedad ante algunos de sus sentimientos e ideas, con otras se sienten muy cómodos, muchas de sus actividades y pensamientos se enfocan al aprendizaje de su persona. La autodefinición crece tanto en elementos cognoscitivos como emocionales. El desarrollo del autoconcepto ayuda a los preescolares a ser conscientes de sus características y atributos y a valorarlos.

Desarrollo de la autoconciencia y autoevaluación

La autoconciencia y autovaloración se encuentran muy relacionadas con el autoconcepto de los niños, quienes, aunque no por completo, son conscientes de los motivos por los cuales realizan una conducta y de las consecuencias que ésta tiene. Lo anterior es posible porque están desarrollando la autoconciencia, la cual les permite comprender lo que ellos representan, sus características y cualidades. La autoconciencia de los preescolares se refleja en la autovaloración que hacen de sí mismos, en la cual dan valor a sus logros, fracasos y cualidades.

La autoconciencia permite hacer comparaciones con otros y por tanto autovalorarse. Con la autoconciencia y autovaloración desarrollada los niños hacen juicios sobre sí mismos y sobre los demás; para realizar un juicio sobre ellos mismos toman en cuenta la opinión que los demás tienen de ellos (Mújina, 1978).

En la etapa preescolar los niños no sólo son conscientes y amplían su visión de sí mismos, sino que también comienzan a comprender los puntos de vista, sentimientos y actitudes de los demás, lo cual les permite desarrollar la conducta prosocial.

Conducta prosocial

Los preescolares comienzan a desarrollar la conducta prosocial, la cual puede definirse como comportamientos que benefician, ayudan o cuidan a otras personas y que se realizan sin que se obtenga ningún beneficio a cambio (Craig, 2001).

Dentro de la conducta prosocial se incluye el altruismo, la empatía y la simpatía. El altruismo es un acto en donde existe el deseo de ayudar sin recibir recompensas. La empatía es cuando se puede sentir o comprender la emoción exacta de la otra persona. La simpatía, o compasión, es el sentimiento que se experimenta por otro ser humano cuando algo es molesto para él y necesita ayuda (Craig, 2001). Estos comportamientos son importantes para la socialización ya que los niños con comportamientos prosociales suelen ser más aceptados por los demás.

La conducta prosocial se da en los preescolares debido a que en esta etapa comienzan a entender los sentimientos de los demás y pueden ponerse en el lugar del otro (Mújina, 1978). Esta conducta puede ser promovida por la familia a través del amor y respeto y/o enseñar con el ejemplo, ayudando a los niños a simpatizar con los demás y a reflejar las consecuencias de sus acciones. En la escuela pueden aprender a través de los maestros y finalmente pueden aprenderlo de la cultura en la que se desarrollan (Papalia y Wendkos, 1998). El hecho de que los niños comprendan los sentimientos de los otros es debido a que cuentan con más comprensión y control de los propios.

Control de emociones y sentimientos

Al ir creciendo y definiéndose a sí mismos, los niños se dan cuenta de sus propias emociones. Sus sentimientos se vuelven más profundos y estables, esto último porque están aprendiendo a regular sus emociones y sentimientos, ya sean positivos o negativos, frente a otras personas. Si no los aprenden a controlar pueden ser rechazados por los demás. La regulación de las emociones permite ajustarlas a un nivel y estado deseado de intensidad, por lo regular se disminuyen y comienza con ayuda de los adultos y termina al realizarse por sí mismo. Este cambio es en parte producto del desarrollo y maduración de los niños y al desarrollo del lenguaje (Santrock, 2003).

Aunque pueden controlar un poco sus emociones, a los niños preescolares se les dificulta comprender que pueden tener diferentes emociones al mismo tiempo. Para que puedan lograrlo es necesario que se den cuenta de que las emociones pueden ser positivas o

negativas y de que puede haber diversos objetivos hacia los cuales se dirigen las emociones. En un inicio para los niños es imposible darse cuenta de que pueden tener dos emociones al mismo tiempo, posteriormente se dan cuenta de que lo pueden hacer si las das son de la misma valencia (positivas o negativas) y hacia el mismo objetivo. Conforme van creciendo los niños se dan cuenta de que pueden tener emociones diferentes hacia objetivos diferentes y desarrollan autoafectos o emociones dirigidas hacia ellos mismos (Papalia y Wendkos, 1998). De la misma manera en que los niños se percatan de sus emociones y aprenden cuáles emociones mostrar en situaciones particulares lo hacen con las conductas específicas de género.

Conductas específicas del género

Aproximadamente a los cinco años los niños adquieren los estereotipos de los roles de género que dan origen a la identidad de género, es decir, se dan cuenta de que son hombres o mujeres y por lo tanto actúan como ellos. Las ideas de los preescolares de cómo debe comportarse cada género son muy estrictas y estereotipadas.

Los niños aprenden aspectos de los roles de género cuando imitan a personas importantes para ellos y cuando les refuerzan las conductas apropiadas de su género. Los niños preescolares participan en forma activa en el proceso de apropiación de los roles de género, para lo cual son selectivos en lo que imitan e interiorizan (Mújina, 1978).

El hecho de que el desarrollo de los esquemas y del sentido de la identidad avance de manera predecible en el periodo preescolar, permite que, entre los cinco y seis años de edad, los niños se percaten de que el género es estable y permanente, es decir, adquieren la constancia de género (Craig, 2001).

Es con la identificación de género que los niños van aprendiendo a realizar lo que se espera de su género. Esta identificación puede estar influida por la herencia biológica, ya que las hormonas pueden predisponer algunos comportamientos; la familia, al reforzar las tendencias del comportamiento que se espera para cada sexo; los medios, ya que presentan estereotipos de género; y la cultura (Papalia y Wendkos, 1998).

Un aspecto que se relaciona con estereotipos de género es la agresión, ya que en los niños es más permitida que en las niñas, por tanto puede percibirse como una característica propia del género masculino.

Agresión

En el preescolar la agresión es una respuesta frecuente al enojo, frustración y hostilidad. En un inicio la agresión suele ser física y se va reemplazando por verbal, debido a que el niño va aprendiendo a solucionar conflictos. Existen diversas clases de agresión en los niños. La agresión hostil se presenta cuando el niño trata de lastimar o establecer un dominio sobre otro, en cambio, la agresión instrumental es cuando el niño lastima a alguien de manera no intencional para obtener algo o lograr una meta (Belsky, 2007), este último tipo de agresión es muy común en esta etapa por lo que no siempre es percibido como agresión ya que es muy comunes entre los preescolares.

Algunos de los factores que pueden influir en la agresión son el reforzamiento de los demás, la frustración ante una situación, la imitación y los factores biológicos, como por ejemplo la testosterona (Papalia y Wendkos, 1998).

1.1. Promoción del desarrollo social

El desarrollo social de los niños es influido por diversos factores que son parte de su entorno. Entre estos se encuentra el juego, las interacciones con los pares o compañeros y los estilos de crianza por parte de los padres. Dichos factores impactan en aspectos específicos del desarrollo como lo es la solución de conflictos, ya que permiten a los niños contar con referentes de aprendizaje, tener oportunidades de poner en práctica lo aprendido, recibir retroalimentación y desarrollar nuevas formas de solucionar situaciones conflictivas.

Juego

El juego ayuda en diferentes aspectos al desarrollo y es uno de los principales factores en el desarrollo de la personalidad de los niños. El juego trae numerosas ventajas a los niños, por medio de él practican roles, controlan emociones, siguen reglas, satisfacen diversas necesidades, aumentan la interacción con los iguales, reducen la tensión, se acelera el

desarrollo cognoscitivo, aumentan la exploración, se construye un ambiente seguro para realizar algunos comportamientos que podrían ser considerados peligrosos, desarrollan habilidades sociales y de aprendizaje, comprenden la perspectiva de los demás, son colaborativos con los demás, entre otras cosas más. El juego en sí no tiene ningún propósito específico para los niños, sólo lo realizan por placer (Belsky, 2007; Santrock, 2003).

Existen diversos tipos de juegos, uno de ellos es el social, en donde los niños juegan juntos y por lo general orientan su juego hacia una meta. También puede darse el juego no social, en donde los niños gustan de jugar solos y no participar en las actividades que realizan los demás. Otras clasificaciones del juego son las siguientes (Papalia y Wendkos, 1998; (Santrock, 2003; Craig, 2001; Belsky, 2007):

- *Juego funcional.* Incluye actividades simples, pueden incluirse objetos o movimientos repetitivos y su finalidad es estar activo.
- *Juego constructivo.* El objetivo del juego es hacer algo, para lo cual los niños manipulan objetos para construir o producir algo.
- *Juego de reglas.* Son actividades que incluyen reglas y competencias con los demás. Permiten a los niños seguir reglas o crearlas.
- *Juego paralelo.* Los niños juegan de manera similar al mismo tiempo pero sin interactuar entre ellos.
- *Juego de observador.* Los niños observan el juego de los demás sin participar en él, pueden llegar a hacer comentarios con relación al juego.
- *Juego asociativo.* En aquel en donde dos o más niños interactúan, se comparten material y no necesariamente realizan la misma actividad.
- *Juego cooperativo.* Los niños juegan juntos, toman turnos, diseñan juegos.
- *Juego sensorial.* Tiene como finalidad la experiencia sensorial. El niño aprende hechos esenciales de su cuerpo y las características del ambiente. Este tipo de juego es específico de los niños pequeños.
- *Juego de movimiento.* Permite ejercitar la coordinación corporal, consiste en correr, saltar, dar vueltas, en general en mover el cuerpo.

- *Juego rudo*. Este tipo de juego consiste en peleas o luchas entre los niños, además de hacer ejercicio permite aprender a controlar impulsos, sentimientos y conductas inapropiadas. Es más común en niños que en niñas.
- *Juego de lenguaje*. La función del lenguaje como comunicación se pierde en este juego y se practica el dominio que se tiene de él. El juego de lenguaje consiste en manipular el sonido, ritmo y significado de las palabras, llegar a crear nuevas.
- *Juego de simulación social o juego dramático*. Con este tipo de juego los niños aprenden reglas sociales y algunos aspectos de su cultura, representan o imitan modelos o situaciones de la vida cotidiana como lo son los padres, distintos profesionistas, jugar a la casita, etc. Este tipo de juego ayuda a desarrollar habilidades cognoscitivas y la comprensión del mundo.
- *Juegos, rituales y juego competitivo*. Estos juegos ayudan a desarrollar habilidades cognoscitivas, comprender las consecuencias de acciones así como aprender a ganar y perder.
- *Juego de exploración y fantasía (juego simbólico)*. En este tipo de juego los niños se dan cuenta de que un objeto puede ser algo más. Durante el juego es necesario que los niños trabajen juntos en la construcción de éste. Al imaginar o fingir los niños aprenden a comprender los puntos de vista de los demás, a desarrollar habilidades para solucionar conflictos, a ser más creativos y colaboradores
- *Juego práctico*. Implica repetir habilidades y comportamientos, pueden ser físicos o mentales, que se emplean para realizar juegos de movimiento o deportes.

Como se ha descrito con anterioridad, el juego permite el desarrollo físico, social y cognoscitivo, ya que a través de sus diversos tipos los niños realizan numerosas actividades que promueven aspectos específicos del desarrollo.

Interacción entre pares

Los pares o compañeros son uno de los principales agentes de socialización. Las relaciones con los pares son muy importantes debido a que influyen en casi todos los comportamientos de los niños. Influyen en el desarrollo físico, cognoscitivo y social así como permiten el ajuste y funcionamiento socioemocional. Los pares permiten aprender y

practicar conductas prosociales, habilidades sociales y de solución de conflictos, compartir, entender reglas y estándares de comportamientos adecuados, como por ejemplo, disminuir las conductas agresivas, ponerse en el lugar de los otros, tener referencias de otros comportamientos, aprender a manejar las emociones y regularlas, a mejorar el logro académico y a desarrollar el sentido de pertenencia y seguridad, por lo que contribuyen al bienestar emocional de los niños, son también una fuente de referencia de comportamientos específicos que los padres no pueden proporcionar (Craig, 2001; Feldman, 2008; Fabes, Hanish, Martin, Moss y Reesing, 2012).

Las relaciones con los pares se basan de manera principal en la compañía de los demás, el juego y la diversión y van cambiando a lo largo del ciclo preescolar; a los tres años las relaciones con los compañeros se centran en realizar actividades compartidas y que puedan disfrutar, en cambio, para los preescolares de mayor edad, las relaciones con los demás se basan en conceptos como confianza, apoyo e intereses compartidos (Feldman, 2008). Las relaciones de amistad, por lo común suelen iniciarse con compañeros del mismo sexo y se eligen a partir de los mismos intereses, ya que es importante que puedan compartir valores y experiencias similares, reforzando de esta manera conductas que son conocidas para ellos.

En otro aspecto, los compañeros realizan evaluaciones sociales de los comportamientos considerando si son o no consistentes con las normas y valores de su entorno, a lo cual responden aceptando o rechazando a los demás. Estas evaluaciones y reacciones sociales pueden ayudar a regular y a asignarle significado al comportamiento, de tal manera que los niños pueden ajustar sus expectativas sociales. La interacción entre pares también permite a los niños aprender aspectos específicos de su cultura de manera que se refleja en su comportamiento (Fabes, et al., 2012).

Es de gran importancia para los niños la opinión que sus compañeros tengan de ellos, por lo cual evitan realizar actos que puedan ser rechazados por los demás. Conforme va aumentando el número de compañeros con los cuales se relacionan los niños, es más importante la opinión que los demás tengan de ellos (Craig, 2001).

Al ir creciendo los niños, las relaciones con los compañeros se hacen más estables e intensas, de manera tal que los niños al ir desarrollando el sentimiento de identificación, retoman elementos de sus compañeros, pues son ellos una de las principales fuentes de la identificación.

Por otra parte, el papel que los niños desempeñen dentro del grupo de compañeros influye en el desarrollo de la personalidad. La popularidad de los niños depende de sus conocimientos, la conducta, la forma de responder a los compañeros, ente otros factores más. Los niños populares son más cooperativos y su amistad es buscada por todos. Los niños con demasiada popularidad pueden llegar a ser engreídos, en cambio, los que son poco populares y rechazados pueden llegar a ser más agresivos o retraídos así como poco comunicativos (Craig, 2001).

Las relaciones con los compañeros permiten a los niños ir formando amigos, los cuales ayudan al bienestar emocional y al logro escolar, lo anterior se encontró en un estudio que se realizó con 125 niños y se les realizaron diversas evaluaciones. Cuando los niños ingresaron a la escuela, aquellos que tenían más amigos mostraban mayor interés por ella, y quienes conservaron a sus amigos mostraron más interés en la escuela que quienes los perdieron. Se encontró también que quienes ingresaron e hicieron más amigos tuvieron mayores puntajes en las pruebas de logro en comparación con los niños que no tenían amigos (Ladd, 1990 citado en Papalia y Wendkos, 1998).

Como se ha descrito en los párrafos anteriores, la relación entre los pares es un factor que permite la promoción de diversos aspectos del desarrollo de los niños, incluyendo el de la socialización. Otro factor que lo promueve son los padres y los estilos de crianza que tienen, los cuales se mencionarán a continuación.

Estilos de crianza

Los diferentes estilos de crianza que pueden tener los niños influyen en su desarrollo social y se ven reflejados en muchos comportamientos que realizan los niños. Parte importante de los estilos de crianza son el control y la calidez de los padres hacia sus hijos, y estos aspectos a

su vez influyen en la agresividad, conducta prosocial, autoconcepto y desarrollo de reglas de los niños (Craig, 2001). Los estilos de crianza pueden ser clasificados en cuatro tipos:

- *Padres autoritarios.* El control que ejercen es estricto, son rígidos y poco afectuosos. Dan órdenes y esperan que sus hijos los obedezcan pues no toleran el desacuerdo, si los niños desobedecen son castigados. Son padres que dialogan poco con sus hijos.
- *Padres autoritativos.* Ejercen control moderado y son afectuosos con sus hijos. Establecen límites razonables y claros, escuchan y respetan las opiniones y objeciones de sus hijos pues son flexibles con ellos. Tienen mucha comunicación con sus hijos y les dan explicaciones de por qué deben comportarse de cierta forma o de por qué son castigados.
- *Padres permisivos.* Ejercen poco control sobre sus hijos ya que les ponen pocos límites, incluso pueden no hacerlo, dejan a sus hijos controlar sus propias actividades en la medida que es posible para ellos.
- *Padres indiferentes.* No establecen límites y no muestran afecto hacia sus hijos. Parecen no estar interesados en sus hijos y en ocasiones los rechazan.

Los estilos de crianza repercuten de manera directa en el comportamiento y desarrollo de los niños. Los niños con padres autoritarios son poco sociables, retraídos y pueden ser inquietos cuando están con sus compañeros. Pueden ser niños dependientes u hostiles y suelen preocuparse mucho por lo que realizarán sus padres, pues éstos son restrictivos, controladores y piden que los obedezcan y respeten.

Por su parte los niños que tienen padres autoritativos son más independientes, amistosos, cooperativos y asertivos, pues sus padres los animan a serlo. Tienen una motivación de logro elevada y tienden a ser más aceptados por los demás. Les es más sencillo regular sus emociones.

Los niños con padres permisivos suelen ser inseguros, poco sociables, dependientes, con pocas habilidades sociales y poco autocontrol. Y finalmente los niños con padres indiferentes, que no se involucran con ellos suelen tener un desarrollo emocional, físico y cognoscitivo deficiente, pueden llegar a no sentirse amados por los demás (Santrock, 2003; Feldman, 2008).

La disciplina que los padres tienen con sus hijos puede relacionarse con la socialización, que es el proceso por el cual se adquieren hábitos, destrezas, valores y motivos para ser miembros productivos y cumplidores de la ley en sociedad, y de esta manera disciplinar o socializar a los niños a comportarse, tener carácter y control. Una vez que los niños han adquirido los valores y actitudes de la sociedad y se comportan de manera socialmente aceptable, se dice que ha ocurrido una interiorización, que es el resultado de la socialización y un proceso en el cual es importante que el niño reciba un mensaje claro y preciso de lo que se espera realice. Es importante que los adultos sean flexibles y equilibren la percepción y las reacciones de los niños ante una situación específica (Papalia y Wendkos, 1998).

Por otra parte, y como se ha mencionado a lo largo de este apartado, los aspectos relacionados con el desarrollo social de los niños se adquieren a través de la interacción con los adultos y con los pares. Es en esta interacción que pueden surgir diferencias de opiniones, actitudes o querer realizar actividades incompatibles con los demás, ocasionando de esta manera conflictos entre las personas.

Diversos aspectos del desarrollo de los niños pueden propiciar la aparición de conflictos, como lo es la agresión, el no controlar o expresar de manera adecuada las emociones y sentimientos o la autopercepción puesto que en ella influye la opinión de los demás. Por el contrario, existen otros aspectos del desarrollo que facilitan la solución de conflictos, entre ellos se encuentra el desarrollo de reglas, la conducta prosocial, que permite a los niños comprender la postura de los demás, y el control o autorregulación de emociones y sentimientos, la cual da la oportunidad de manejar e incluso evitar situaciones conflictivas.

En muchas ocasiones, los niños cuentan con estrategias que les son insuficientes y poco efectivas para solucionar sus conflictos, por lo que es indispensable que se les enseñen otras estrategias.

Son diversas las aproximaciones teóricas que refieren a la enseñanza de estrategias de solución de conflictos sociales, entre éstas se encuentra la teoría cognoscitiva social de aprendizaje, que ha proporcionado un amplio referente sobre la solución de conflictos, por lo cual la realización el presente trabajo se sustenta en ella, y se describirá en el siguiente apartado.

2. TEORÍA COGNOSCITIVA SOCIAL DEL APRENDIZAJE

La teoría cognoscitiva social del aprendizaje fue propuesta por Albert Bandura en 1977. Esta teoría indica que tanto el comportamiento de las personas como su capacidad de evaluar e interpretar son influidas por el medio ambiente en que se desarrollan. Para la teoría cognoscitiva social el comportamiento es la influencia entre las variables personales (fuerzas internas como cogniciones, afectos y procesos biológicos), el ambiente (fuerzas externas representadas por el mundo físico) en donde ocurre el comportamiento, y el comportamiento en sí (las acciones que realiza la persona), en donde las variables internas son igual de importantes que las externas. La interacción entre los factores anteriores recibe el nombre de determinismo recíproco, el cual junto con el modelamiento son las características centrales de esta teoría (Kaplan y Carter, 1995).

El determinismo recíproco es *un modelo de funcionamiento del comportamiento humano en donde la causalidad recíproca, factores personales internos en forma de cogniciones, afectos y eventos biológicos, patrones de comportamiento y las influencias ambientales operan como factores de terminantes que influyen entre sí de manera bidireccional* (Bandura 2001). Los procesos internos se pueden inferir a partir de ciertas condiciones de manipulación y observar respuestas (Bandura y Walters, 1978). El medio ambiente es dinámico e influye en el comportamiento de las personas permitiendo que éste se adapte, así mismo el comportamiento permite formar parte del ambiente; es entonces que de estas formas el ambiente puede ser tan influenciado como el control de la conducta de las personas. El ambiente proporciona contingencias a las conductas que permiten crear efectos en los propios comportamientos (Bandura, 1971). Por su parte el modelamiento se refiere al proceso en el cual las personas realizan nuevos o diferentes comportamientos a partir de la observación de los demás.

Por otra parte, la teoría manifiesta que el comportamiento resulta de experiencias directas o vicarias a través de la observación del comportamiento de otras personas y sus consecuencias. Los individuos aprenden a través del intercambio social gracias a la interacción directa con los demás, observándolos e imitándolos. Esta observación permite

que las personas realicen conductas que tienen una probabilidad de realizarse muy baja o nula. El aprendizaje por observación es la tendencia de una persona a reproducir las acciones, actitudes o respuestas que realizan los demás.

El comportamiento humano, de acuerdo a esta teoría, se basa principalmente en tres aspectos, el control de estímulos, control del reforzamiento y el control cognoscitivo (Bandura, 1971).

- *Control de estímulos.* Ayuda a anticipar las consecuencias, la dirección de las acciones y a regular el comportamiento. El control de estímulos se establece y mantiene a través de las consecuencias e influye en la forma en que las personas se comportan en situaciones específicas. Los estímulos más efectivos son las acciones de los demás.
- *Control del reforzamiento.* El comportamiento se regula a través de las consecuencias provenientes del ambiente así como de las experiencias. Los tipos de reforzamiento que influyen en el comportamiento son el directo, el vicario y el autoreforzamiento, los cuales se describirán posteriormente con más detalle.
- *Control cognoscitivo.* Los factores cognoscitivos determinan lo que se observa, siente y realiza. Para la adquisición y retención de los patrones de conducta se emplea un proceso simbólico que permite representar el comportamiento y anticipar sus consecuencias.

En relación al comportamiento humano, este tiene como características la intencionalidad, que permite crear planes de acción; la previsión, que permite anticipar consecuencias de las acciones y seleccionar y crear soluciones que puedan producir los resultados deseados y evitar los perjudiciales; la autorregulación, que permite regular de manera autónoma los procesos que vinculan los pensamientos y acciones; y finalmente la autorreflexión, que permite adecuar los pensamientos y acciones. Las creencias de eficacia son importantes para la autorregulación e influyen en los tipos de actividades y ambientes que la gente elige (Bandura, 2001).

Como se mencionó anteriormente, en el comportamiento y en el aprendizaje por observación influyen reforzamientos o motivadores directos, vicarios y el autoreforzamiento en el momento que las personas realizan de manera correcta el comportamiento que observaron. El reforzamiento directo proviene de la realización de la conducta en sí y del modelo. Los comportamientos que son reforzados de manera intermitente, es decir no en todas las ocasiones, tienden a mantenerse con el tiempo.

Por su parte, el reforzamiento vicario ocurre cuando se observa que los modelos son reforzados por un comportamiento específico y aumentan la realización de dicho comportamiento. Las personas obtienen beneficios al observar las conductas de los demás ya que observan que sus acciones son reforzadas, castigadas o ignoradas. Observar las consecuencias a las conductas de los demás permite tener estándares de referencia para determinar si recibirán un reforzador, un castigo o se ignorará la conducta, ya que en ocasiones una misma respuesta puede generar recompensas o no dependiendo del contexto donde se realice. En relación a lo anterior, los observadores aprenden a discriminar e identificar las características de los contextos y aumentan las respuestas a estímulos correlacionados con recompensas y disminuyen las asociadas a castigos (Bandura, 1971).

Con el autoreforzamiento, las personas regulan su comportamiento considerando las consecuencias a partir de su experiencia o de lo observado en los demás. Los comportamientos que suelen reproducirse son los que son considerados valiosos o satisfactorios y se rechazan los que no son agradables (Artino, 2007). Cuando una persona se autoreforza puede hacerlo con estándares altos o bajos, esto dependiendo de los modelos que observan, mientras más similares se perciban a ellos y los consideren capaces, darán más valor a sus estándares de reforzamiento. Bandura y Kupers (1964, citados en Bandura, 1971) realizaron un estudio en donde los niños observaban a modelos autoreforzarse de acuerdo a su desempeño, encontrando que los niños que observaron modelos con altos estándares de reforzamiento se autoreforzaban cuando su desempeño era elevado, en cambio, los niños que observaron a modelos que se reforzaban con estándares de desempeño bajo, se autoreforzaban al realizar un desempeño mediocre. La capacidad de

autoreforzamiento se adquiere a través de seleccionar reforzadores a los comportamientos, ya sea a través de los demás o con el propio comportamiento.

En otro aspecto, la imitación es importante en el proceso de aprendizaje y adquisición de comportamientos, ya que cuando se observa a los demás y las consecuencias de sus respuestas el individuo puede aprender respuestas nuevas o variar las características de respuestas que ya posee, sin ejecutar por sí mismo ninguna conducta ni recibir refuerzo directo. Las conductas pueden realizarse aun cuando en el momento de la observación no se reproduzca dicho comportamiento y por tanto el observador no reciba refuerzo.

La o las personas que se imitan son llamadas modelos, los cuales pueden ser todas aquellas que conviven de manera directa con el individuo o aquellas que observan en los medios, libros, etc. Los modelos permiten formar ideas de cómo combinar componentes para realizar nuevos comportamientos, en sí son una guía para su reproducción (Bandura, 1971).

Aquellos modelos que se presentan a través de instrucciones escritas, orales o por dispositivos plásticos se denominan modelos simbólicos, por lo general proporcionan instrucciones verbales y/o describen los pasos o actividades a realizar en una situación específica. El modelamiento verbal permite transmitir a través de las palabras comportamientos que pueden ser complicados de transmitir sólo a través del comportamiento (Bandura, 1971). Por su parte, los modelos de los medios, como televisión o películas, reciben el nombre de modelos plásticos y no dan instrucciones a los observadores pero son de gran influencia en el comportamiento social de las personas y permiten adquirir una gran variedad de comportamientos. El nivel de aprendizaje de una conducta depende en gran parte del tipo de modelo al que se observe. Si el modelo es real el aprendizaje será mayor en comparación con uno simbólico o plástico.

También se encuentran los modelos “ejemplares” los cuales pueden ser positivos y negativos. Los positivos hacen referencia a ejemplos de comportamientos que son aceptables o adecuados, en cambio, los negativos realizan conductas, actitudes o tienen

atribuciones indeseables. Los modelos ejemplares muestran normas sociales, por lo que permiten describir con precisión una conducta ante una situación muy específica.

Los modelos relevantes y cercanos generan mayor impacto en el reforzamiento y por lo tanto en el aprendizaje, en comparación con los modelos que no son relevantes, por lo que se puede decir que, las personas con prestigio e influencia sobre los demás son las que permiten que las conductas sean imitadas. Así mismo, el hecho de percibirse similar al modelo permite que las personas respondan a diversos comportamientos de ese modelo (Bandura y Walters, 1978; Bronson, 2000), Bandura, Ross y Ross (s/f, citados en Artino, 2007) realizaron un estudio en donde expusieron a 24 niños a modelos adultos, encontrando que los niños que observaron a un modelo del mismo sexo realizaron más el comportamiento que observaron en comparación con los niños expuestos a modelos de diferente sexo (Artino, 2007). Por tanto, para que la influencia de los modelos sea efectiva es necesario considerar las características de los modelos, las atribuciones del observador y las consecuencias asociadas al comportamiento, de las cuales se hablará después. Cuando un niño tiene la influencia de varios modelos, puede elegir a uno o varios como referencia para su conducta, pero es poco común que reproduzca todas las conductas de un solo modelo.

La exposición a modelos genera tres efectos en los individuos:

- *Conductas nuevas.* El individuo aprende conductas que no se encontraban en su repertorio o genera comportamientos más complejos que los observados. Las conductas y aprendizaje que ya se poseen pueden influir en las conductas nuevas.
- *Inhibición o desinhibición.* Con el efecto de inhibición los individuos aumentan y con el de desinhibición disminuyen la frecuencia, latencia y/o intensidad de las conductas que ya se tienen y son similares a las que realiza el modelo. Los efectos desinhibitorios se dan cuando el modelo no recibe consecuencias desagradables, y los inhibitorios surgen cuando se observan consecuencias negativas para el modelo. Los efectos desinhibitorios sólo pueden presentarse si previamente ha habido inhibiciones de las conductas.

- *Provocación.* Observar las conductas de un modelo sirve como señal para que un individuo realice conductas similares, las cuales no son del todo nuevas ni se encuentran inhibidas como producto de un aprendizaje anterior. Este efecto se da cuando la conducta imitada no recibe consecuencias negativas. La observación de respuestas puede llevar a la persona a exteriorizar lo observado cuando la conducta ya existe en su repertorio. Los gestos y señales verbales que realiza el modelo influyen en el modelamiento de las respuestas perceptivas.

Las consecuencias de las conductas de imitación se determinan en gran manera dependiendo si esas conductas se fortalecerán, se debilitarán o se inhibirán. Con frecuencia el modelo imitado es quien recompensa la conducta imitada; en ocasiones la conducta en sí misma puede tener consecuencias gratificantes para el individuo cuando realiza una conducta que es socialmente efectiva y aceptada. Es común también que las conductas se refuercen de manera combinada, es decir, en ocasiones se refuerzan con todas las conductas y en ocasiones sólo a algunas (Bandura y Walters, 1978).

Las consecuencias de la conducta son importantes porque adquieren importancia al realizar conductas aprendidas por imitación. La motivación y la anticipación de refuerzo permiten que la probabilidad de realizar una conducta por observación aumente o disminuya. El grado en que el reforzamiento impacta en las personas depende de la cantidad, intermitencia y magnitud de las recompensas. Cuando las personas saben que algunos comportamientos de los modelos son recompensados y otros no, prestan más atención a los comportamientos debido a que la anticipación del reforzamiento puede fortalecer la retención de lo que se está aprendiendo y motivar a las personas a realizar comportamientos que serán reforzados. La anticipación del reforzamiento permite a las personas elegir qué del comportamiento que observan atenderán y qué tan intensa será la observación que realicen del comportamiento. Las experiencias de las consecuencias a los comportamientos de las otras personas transmiten información sobre los resultados y pueden ser asociadas a otros comportamientos. Cuando diferentes consecuencias son asociadas a diferentes estímulos, el reforzamiento es asociado con conductas que permiten identificar estímulos sociales o ambientales que ayudan a controlar el comportamiento. Las experiencias previas

de las personas también proporcionan expectativas e información de que algunos comportamientos son aceptados y otros producen resultados no deseados (Bandura, 1971, 1969).

La contigüidad de los estímulos es una condición necesaria pero no suficiente para la adquisición y realización de los patrones de comportamiento que se han observado en los modelos.

Las personas además de aprender nuevas conductas al observar a los demás, pueden tener la sensación de querer experimentar o evitar estímulos semejantes a los del modelo a causa de que pueden experimentar consecuencias sensoriales satisfactorias o desagradables como respuesta a la conducta del modelo. Los modelos influyen en la conducta aunque no haya estímulos de la respuesta. La imitación de las conductas es muchas veces producto de la proximidad de fenómenos sensoriales. Las expresiones afectivas de los modelos usualmente generan respuestas afectivas en los observadores.

El aprendizaje por imitación requiere que se generalicen y discriminen las conductas aprendidas, aspectos de los que se hablará en apartados posteriores, para que éstas se empleen de manera satisfactoria.

En otro aspecto, esta teoría menciona que en la observación, la imitación y aprendizaje intervienen factores cognoscitivos que ayudan a decidir si la conducta que se observa se imita o no. Los factores cognoscitivos se refieren a la capacidad de reflexión, simbolización y a la anticipación de consecuencias basadas en procesos de comparación, generalización y autoevaluación. Estos procesos son los siguientes (Bronson, 2000, Artino, 2007; Bandura, 1969; Bandura, 1971):

1. *Atención.* Una persona no puede aprender o realizar un comportamiento si no identifica, diferencia y atiende lo que observa. Es necesario que los individuos pongan atención a la información relevante del ambiente y a sus propios procesos cognoscitivos. La atención determina qué aspectos de la conducta observada se

adquieren al identificar las características y aspectos más relevantes del comportamiento. De igual manera se presta atención a las señales específicas que los modelos realizan en los comportamientos.

2. *Memoria. Representar y recordar.* La retención es importante para el aprendizaje ya que se requiere aprender a representar y recordar información del ambiente, así como también aprender cuál de las estrategias que se emplean para hacerlo es más efectiva en situaciones específicas que requieran solucionar un problema. Es un proceso que involucra la transformación y reestructuración de la información observada y por tanto obtenida de los modelos. Recordar la información es importante porque hay ocasiones en las que se reproduce un comportamiento observado cuando el modelo no está presente y es necesario representarlo de forma simbólica en la memoria, ya sea de manera verbal o a través de imágenes. La memoria permite evocar acciones de los modelos para reproducir comportamientos aprendidos en ausencia de ellos.
3. *Reproducción del comportamiento.* Las personas tienen que reproducir el comportamiento observado, para ello es necesario que reúnan un conjunto de respuestas relacionadas con las que realiza el modelo para combinar componentes de las conductas para realizar nuevos comportamientos. Las personas no siempre pueden observar de manera específica todos los detalles de los comportamientos pero pueden obtener pistas para reproducirlos. Para algunas personas reproducir los comportamientos puede ser complicado, puesto que pueden comprenderlo pero no reproducirlo.
4. *Motivación.* Es necesario que los individuos se encuentren motivados para llevar a cabo las actividades cognitivas y tengan éxito al hacerlo de manera tal que se proporcione el aprendizaje. Las personas se sienten motivadas a demostrar lo que están aprendiendo o han aprendido. Cuando se dan incentivos positivos a lo que se observa, hay más probabilidad de reproducir el comportamiento, en cambio si los comportamientos reciben consecuencias negativas es menos probable que se imiten y realicen.

Aunque no es un factor cognoscitivo, realizar tareas específicas en situaciones específicas, permite a las personas desarrollar la habilidad de emplear estrategias específicas en cada situación.

Desde la teoría del aprendizaje social se considera que la solución de conflictos sociales es una conducta que se aprende a través de la observación e imitación y que para solucionarlos son necesarios los procesos cognoscitivos. En este aprendizaje intervienen tanto factores cognoscitivos como conductuales y se realiza por medio de estrategias que emplean los modelos observados (Kelly, 1987). Muchos de los comportamientos que se adquieren por imitación son relevantes para el proceso de socialización.

Esta teoría es utilizada con frecuencia para la enseñanza de estrategias de solución de conflictos sociales, los cuales serán descritos en los siguientes apartados.

3. SOLUCIÓN DE CONFLICTOS SOCIALES

Un conflicto puede ser entendido como *un estado de desarmonía que surge cuando dos personas o grupos desean realizar acciones, actividades o poseen ideas mutuamente incompatibles, ocasionando que la postura de una de las partes sea vista por la otra como un obstáculo. El conflicto ocasiona contrariedades interpersonales y sociales e incompatibilidad entre conductas* (Gyrard y Koch, 1997; Fuquen, 2003).

Pese a lo anterior, los conflictos tienen funciones positivas y son parte importante del desarrollo psicosocial de los niños, ya que son un motor del cambio personal y social y ayudan en diversos aspectos, como lo son: establecer identidades personales y grupales, aprender nuevas y mejores formas de enfrentar los problemas, mejorar la comunicación social, construir relaciones interpersonales mejores y más duraderas, conocerse mejor a sí mismos y a los demás, permitir la convivencia y el entendimiento, y esto, a su vez, favorece el desarrollo de nuevas soluciones positivas en los conflictos. Desde este punto de vista, los conflictos tienen una función socializadora y, por ello, adaptativa (Hazas, 2010; Fuquen, 2003; Michelson, Sugar, Wood y Kazdin, 1987).

Cuando los niños se involucran en conflictos tienen oportunidades de aprender a argumentar, desarrollar habilidades y estrategias para solucionarlos, reconocer y apreciar las perspectivas de los otros. Es por lo anterior que los conflictos son importantes, y tal vez necesarios, ya que contribuyen al desarrollo moral, social y cognoscitivo de los niños. Por el contrario, el desarrollo moral y social ayuda a los niños a la solución de conflictos dado que están desarrollando el concepto de equidad y de esta manera pueden responder de forma más apropiada a las reacciones emocionales negativas de los compañeros durante los conflictos. El desarrollo de estos aspectos (moral y social) puede permitir incrementar la habilidad de comunicarse de manera efectiva y entender a los demás, de manera tal que incrementa también la habilidad de que los niños solucionen de manera exitosa un conflicto (Chen, Fein, Killen y Tam, 2001), es por tanto, que los conflictos y el desarrollo moral y social en los niños influyen entre sí.

Si bien los desacuerdos que originan los conflictos pueden ser muy diversos, se pueden englobar en sólo unos cuantos dependiendo del origen del desacuerdo. Los diversos tipos de conflictos sociales a los que se enfrentan los preescolares son los siguientes:

- *Conflicto de posesión.* Se presenta cuando alguien intenta tomar o toma un objeto que otra persona tiene sin que ésta lo autorice (Kenneth y Hildy, 1982).
- *Conflicto por violación de reglas.* Algunos de los conflictos en los niños surgen por la violación de reglas o turnos. Este tipo de conflicto disminuye conforme los niños van creciendo.
- *Conflicto por desacuerdos sobre juegos y opiniones.* Durante los años preescolares es común que los conflictos se deriven de desacuerdos acerca de los juegos u opiniones (Chen, et al., 2001).
- *Conflicto por respuesta a una agresión recibida.* Cuando un individuo recibe una agresión de otro, puede darse una escalada de agresión y responder de manera agresiva a los demás (Hazas, 2010).
- *Conflicto por la realización o la no realización de una acción.* Esto ocurre cuando un niño amenaza a los demás por realizar una acción que él no quería que fuera realizada o porque sus compañeros se niegan a realizar algo que él desea.
- *Conflicto por oposición.* Ocurre cuando hay una oposición a la acción que el niño desea realizar o a lo que desea tener por parte de los compañeros.

Dado que no es posible evitar los conflictos porque son parte de la interacción social, es necesario solucionarlos y desarrollar y promover estrategias para ello, de las cuales se hablará más adelante.

3.1. Solución de conflictos

Una solución es *una respuesta de afrontamiento o patrón de respuestas cognoscitivas y/o conductuales que es el resultado del proceso de solución de conflictos aplicado a una situación específica* (D'Zurrilla, Nezu y Maydeu-Olivares, 2004), en donde las personas se esfuerzan para cambiar la situación problemática, sus reacciones ante la situación o ambas cosas. Una solución efectiva es aquella que logra solucionar el conflicto y al mismo tiempo

maximiza las consecuencias positivas y minimiza las negativas, siendo el resultado de esta solución aceptado o satisfactorio para todas las partes involucradas. Este resultado puede incluir un consenso, compromiso o negociación que se adapte a los intereses y bienestar de todas las personas involucradas. Así la solución de conflictos puede describirse como *un proceso cognoscitivo interpersonal que permite identificar o descubrir una solución para el conflicto que sea aceptable o satisfactoria para todas las partes involucradas en él* (D´Zurrilla, Nezu y Maydeu-Olivares, 2004).

Solucionar el conflicto significa desarrollar y poner en práctica una solución que sea mutuamente aceptable para los involucrados en él, para esto es necesario trabajar de manera individual y colaborativa (Deutsch y Coleman, 2000).

Es más sencillo para los niños solucionar los conflictos cuando evalúan e identifican de manera precisa los intereses, sentimientos propios y de los demás, cuando expresan sus necesidades y sentimientos con claridad y sin agredir a los otros, cuando pueden autorregular los impulsos derivados de sus estados emocionales y cuando saben elegir la respuesta que se ajusta mejor a las circunstancias. Estas respuestas pueden adoptar diversas formas de solución dependiendo la relación que exista con la o las partes involucradas en el conflicto y si son tomados en cuenta los intereses de los demás o únicamente los propios (Girard y Koch, 1996).

La solución de conflictos comprende actividades, técnicas y estrategias dirigidas a establecer buenas relaciones, practicar la escucha activa, la autodisciplina y la expresión de sentimientos entre las personas de manera que se favorece la cooperación (Tuvilla, 2005). Para hacer uso de las actividades y estrategias para la solución de conflictos, la comunicación con los demás es un elemento de gran importancia, ya que es necesario mostrar empatía y respeto hacia sus opiniones, valores y decisiones, así como hacerle saber a los demás los sentimientos y pensamientos propios (Funes, 2000). La forma en que los niños manejan los conflictos depende de sus habilidades sociales y de lenguaje y de la forma en que lo perciban.

Como lo han mencionado los autores anteriores, la solución de conflictos sociales implica el uso de estrategias específicas, las cuales pueden clasificarse de manera general en (Wilmont y Hocker, 2001; Chen, et al., 2001):

- *Estrategias pasivas.* Implica solucionar los conflictos con conductas pasivas como huir, evitar, quedarse callado o inmóvil ante una situación de conflicto. En ocasiones se cambia el tema que ocasionó el conflicto o la persona se retira del lugar.
- *Estrategias agresivas.* Estas estrategias incluyen formas de solucionar un conflicto en las cuales se emplean amenazas, agresiones verbales o físicas hacia la otra parte involucrada en el conflicto.
- *Estrategias asertivas.* Permiten solucionar el conflicto de manera efectiva y pacífica llegando a un acuerdo con la otra parte sin emplear conductas agresivas o pasivas. Implica reconocer los puntos de vista de los demás, explicar los propios sin perjudicar la opinión de los otros y llegar de manera conjunta a un acuerdo satisfactorio para las partes involucradas en el conflicto.

Las estrategias asertivas, son un conjunto de acciones, y habilidades planificadas que se realizan para lograr un fin determinado, ofrecen respuestas efectivas para diversas situaciones sociales además de que permiten afrontar de manera exitosa las situaciones conflictivas debido a que se transforman y desarrollan aproximaciones diferentes hacia el conflicto a las que se realizaban con anterioridad (Deutsch y Coleman, 2000), por lo tanto, este tipo de estrategias son las que se sugiere emplear para solucionar un conflicto. Estas estrategias se enseñan siempre de manera estructurada para que puedan seguir una serie de pasos, ya que no es posible anticipar todos los comportamientos que una persona puede tener en la situación real de un conflicto social.

En otro aspecto, cuando surge un conflicto en contextos escolares los niños realizan principalmente dos acciones para solucionarlos: la primera de ellas es que intentan solucionarlo ellos mismos, ya sea evitándolo o tratando de llegar a un acuerdo con la otra parte (la mayoría de las veces sin lograrlo), y la segunda es que informan a un adulto para

que él realice juicios sobre la solución, en este contexto comúnmente es a la maestra (Sellman, 2011), siendo esta última acción la que más realizan los niños. Cuando los adultos solucionan los conflictos de los niños, éstos pierden oportunidades de solucionarlos de forma eficiente y creativa, pero sobre todo se impide que desarrollen la autoeficacia para hacerlo (Abd, Sujud, Subramaniam, Rafidah y Azma, 2008).

Para solucionar un conflicto se emplean comportamientos y estrategias que pueden ser conscientes, planeadas y con una finalidad o pueden ser inconscientes y automáticas. Los niños usualmente emplean estrategias de manera inconsciente, pero pueden planear cómo emplear algunas de ellas y pueden hacer uso de una o diversas para solucionar un conflicto. Las estrategias que los niños emplean se van desarrollando desde las simples hasta las más complejas, lo cual depende del desarrollo cognoscitivo de los niños, pues requieren considerar las perspectivas de los demás, para que desarrollen estrategias más complejas es importante que se les enseñen a usarlas (Joshi, 2008).

En relación a lo anterior Joshi (2008) realizó un estudio con 74 niños estadounidenses de primaria de entre 8.5 y 11.5 años para realizar una descripción de la forma en que solucionan sus conflictos con sus compañeros con la finalidad de comprender mejor los comportamientos que realizan en estas situaciones, encontrando diferentes aspectos importantes. El primero de ellos es que los niños pueden emplear más de una estrategia para solucionar un conflicto y que la mayoría emplea dos, una con la que pretenden solucionarlo y otra que emplean para hacerlo si la anterior no soluciona el conflicto. El segundo aspecto que encontró que los niños emplean la misma estrategia para solucionar el mismo conflicto si éste ocurre en varias ocasiones. Las estrategias que emplean durante los conflictos son dialogar con sus compañeros, llegar a un acuerdo u ofrecer disculpas y explicar su posición sobre el conflicto, lo cual realizan casi de manera automática. Por último, en este estudio se encontró que los niños van diferenciando cuál estrategia es más apropiada para situaciones específicas.

Por otra parte, Montes de Oca (2014) realizó un estudio con 15 niños de los tres grados de preescolar de entre 4 años 2 meses y 6 años de edad. En este estudio se identificaron las

estrategias para la solución de conflictos que generan los niños preescolares en una situación hipotética de conflicto, para lo cual se determinó a partir de la observación que el 43% de los niños empleó estrategias competentes para solucionar sus conflictos con sus compañeros. Igualmente se realizaron entrevistas a los niños con la finalidad de que generaran ideas con respecto a cómo solucionar un conflicto hipotético, encontrando que todos los niños entrevistados mencionaron al menos una estrategia y algunos dos o más, de manera más específica el 53% de los niños generó una estrategia, el 40% dos y el 7% tres.

Por lo anterior es importante que se provea a los niños con diversas estrategias para que ellos puedan solucionar sus conflictos, una manera de hacerlo es con el modelo de solución de problemas sociales.

3.2. Modelo de solución de problemas sociales

D’Zurilla y Goldfried en 1971 propusieron un modelo para la solución de problemas sociales, posteriormente fue modificado y ampliado por D’Zurilla y Nezu en 1982 y 1990. Este modelo asume que la capacidad de solucionar conflictos sociales consiste en dos componentes generales que son parcialmente independientes. Dichos componentes son:

- *Orientación al conflicto.* Es el proceso metacognoscitivo que incluye esquemas cognoscitivos y emocionales relativamente estables que reflejan las creencias personales, los sentimientos sobre los conflictos cotidianos y los sentimientos de la capacidad propia de solucionarlos.
- *Habilidades de solución del conflicto.* Son actividades cognoscitivas y conductuales con las cuales una persona intenta comprender los conflictos y encontrar una solución efectiva o una forma de lidiar con ellos.

Posteriormente y a partir de un inventario D’Zurilla y Nezu, en 1990, ampliaron las dimensiones de orientación al conflicto dependiendo de la forma en que éste es abordado por la persona, además de encontrar diversos estilos para solucionarlos. Las dimensiones de orientación al conflicto que definen son:

- *Orientación positiva.* Es un conjunto de constructos cognoscitivos que implica una disposición general para evaluar el conflicto como un desafío, creer que los problemas se pueden solucionar (optimismo), creer en las capacidades personales para solucionar exitosamente un conflicto (autoeficacia), creer que la solución del conflicto lleva tiempo y esfuerzo y comprometerse con la solución de los conflictos en lugar de evitarlos.
- *Orientación negativa.* Es un conjunto de actividades emocionales y cognoscitivas disfuncionales que implica una tendencia a ver los conflictos como una amenaza (psicológica, social o económica), dudar de la capacidad propia para solucionarlos exitosamente (poca autoeficacia), enojarse y frustrarse fácilmente cuando se confrontan (poca tolerancia a la frustración).

En cuanto a los estilos de solucionar conflictos encontraron los siguientes tres:

- *Racional.* Es un estilo de solución de conflictos constructivo que es definido como la aplicación racional, deliberada y sistematizada de habilidades efectivas para solucionar conflictos. Incluye las cuatro habilidades del modelo (definir y formular el conflicto, generar alternativas de solución, tomar decisiones e implementar y verificar la solución) las cuales se describirán más adelante.
- *Impulsivo-descuidado.* Es un patrón de solución de conflicto disfuncional que se caracteriza por intentos activos de aplicar estrategias y técnicas de solución de conflictos; estos intentos son impulsivos, descuidados, apresurados e incompletos. Una persona con este estilo de solución sólo considera pocas alternativas de solución, eligiendo impulsivamente la primera que piensa, explora las alternativas de solución y sus consecuencias de manera rápida, descuidada y poco sistemática.
- *Evitación.* Es otro patrón disfuncional de solución de conflictos caracterizado por la procrastinación, pasividad o inactividad y la dependencia. Las personas que emplean este estilo prefieren evitar los conflictos que solucionarlos y/o enfrentarse a ellos, posponen la solución de problemas tanto como sea posible e intentan transferir la responsabilidad de sus problemas a alguien más (D'Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares, 2004).

Como ya se mencionó, el modelo de solución de problemas sociales se conforma de cuatro grandes habilidades:

- 1) *Definición y formulación del problema.* Definir y formular el conflicto permite aclararlo y comprenderlo mediante la reunión de hechos específicos y concretos sobre el conflicto, identificando las demandas, obstáculos y el establecimiento de metas reales para solucionarlo.
- 2) *Generación de alternativas de solución.* Las personas se enfocan en crear metas para la solución del conflicto e identifican diversas soluciones, las cuales pueden ser convencionales u originales, es decir, emplear soluciones que sean usadas para conflictos similares o proponer una nueva.
- 3) *Tomar decisiones.* Con esta habilidad las personas anticipan las consecuencias de las diferentes soluciones que de manera previa generaron, las juzgan, comparan y después eligen la más adecuada o eficaz.
- 4) *Implementar y verificar la solución.* Las personas monitorean y evalúan los resultados de la solución elegida después de haberla implementado en la situación conflictiva. Si la solución elegida no es efectiva, se vuelven a emplear las habilidades anteriores para generar e implementar nuevas soluciones.

Este modelo enfatiza las diversas estrategias que se emplean y permiten facilitar o mejorar la solución de conflictos de manera eficaz y a la vez permite modificar el comportamiento no efectivo y mejorar la vida de las personas de manera general.

El modelo de solución de conflictos sociales que se ha presentado ha sido abordado y modificado por diversos autores. Para la realización del presente trabajo se han considerado los siguientes pasos o estrategias para la solución de un conflicto (Monjas, 1997; Nezu y Nezu, 1991, D´Zurilla y Nezu, 1982, y D´Zurilla y Goldfried, 1971, citados en Romero, 2005; Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado, 2005, Deutsh y Coleman, 2000; Adams y Sasse, 2001; Crary, 1994, citada en Funes, 2000):

- *Identificar un conflicto.* Las personas se percatan que están involucradas en una situación conflictiva y lo mencionan a los demás, igualmente hacen una pausa para pensar lo que dirán y harán.
- *Mostar comprensión de un conflicto.* Este paso incluye un diálogo en el cual cada persona expresa su punto de vista, emociones, necesidades y el por qué se está en desacuerdo. Para comprender un conflicto también es necesario desarrollar la habilidad de escuchar lo que la otra parte dice. Este proceso ayuda a identificar el conflicto como una responsabilidad compartida y a no verlo sólo desde el punto de vista personal sino a verlo también desde el de los demás.
- *Buscar posibles soluciones al conflicto.* Este paso consiste en generar de manera colaborativa diversas alternativas de solución a la situación de conflicto que sean aceptadas por la mayoría de los involucrados, anticipar las posibles consecuencias de las soluciones propuestas para posteriormente evaluarlas, expresar su opinión respecto a las soluciones y considerar la forma en que las posibles soluciones pueden llevarse a cabo. La idea es generar la mayor cantidad de alternativas para elegir la mejor solución.
- *Elegir una solución.* Implica dialogar con la otra parte sobre las ventajas de cada una de las soluciones propuestas y con base en esto elegir de manera conjunta la solución más adecuada al conflicto. Una vez que se elige la solución se acuerda cómo aplicarla de manera exitosa.
- *Llevar a cabo la solución.* En este paso las partes involucradas en el conflicto realizan la solución que previamente se estableció, además tienen la oportunidad de evaluar y reflexionar cómo funcionó la solución elegida, y si no quedan satisfechas con ella pueden volver a elegir otra.

Los pasos anteriores representan estrategias establecidas para la solución eficaz y satisfactoria de conflictos. Consideran la posibilidad de que la solución al conflicto

implique el movimiento continuo entre los cinco pasos antes de llegar a la solución real (Romero, 2005). Estos pasos aluden a repertorios de habilidades sociales y de comunicación, destrezas en el manejo de oportunidades y ventajas disponibles en el entorno, así como a actitudes y creencias previas que pueden resultar finalmente decisivas en el proceso de solución del conflicto (Andrade, 2004).

Se han realizado diversas investigaciones (Webster-Stratton y Reid, 2003; Webster-Stratton, 2000; Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2001; Hartman, Stage y Webster-Stratton, 2003, citados en Caycedo, Gutierrez, Ascencio y Delgado, 2005) para determinar el impacto en los niños que han empleado de los pasos para la solución de conflictos, encontrando que mejoraron las interacciones con sus pares, sus habilidades sociales y estrategias para manejar los conflictos en comparación con niños que no emplearon estas estrategias.

Así mismo Romero (2005) realizó una investigación con 9 niños agresivos a los que enseñó a solucionar conflictos a través del uso de las estrategias anteriormente mencionadas, la edad de los niños oscilaba entre los 10 y 12 años y cursaban del cuarto al sexto grado de primaria. En este estudio se encontró que el uso de estrategias de solución de conflictos puede reducir la conducta antisocial y agresiva e incrementar la conducta prosocial. De igual manera esta autora reporta que Kazdin y cols. (2003; 1992, 1989, 1997) realizaron diversos estudios para demostrar la efectividad del entrenamiento de solución de problemas con niños agresivos y antisociales a partir de técnicas cognoscitivas y conductuales, en los cuales se obtuvieron resultados similares a los de su investigación.

Dodge en 1985 (citado en Shantz, 1997) creó una situación con niños de segundo a cuarto grado de primaria, de los cuales 48 se encontraba en un tratamiento para disminuir la agresión y en donde se instruyó a un niño para que derribara lo que sus compañeros construyeran con bloques y a los demás niños para emplear estrategias de solución de conflictos en donde emplearan el modelo; en dicha situación se observó que al emplear el modelo era más sencillo interpretar señales hostiles y evaluar las respuestas de los demás. Igualmente Dodge (1985) en otro estudio, en donde se instruía a los niños de 3 y 4 años a

usar los pasos del modelo en situaciones hipotéticas, presentándoles un video de una situación conflictiva y posteriormente presentándolos a una situación similar a la del video, encontró que los niños podían usar y evaluar soluciones menos agresivas.

Por su parte Montes de Oca (2008) aplicó un programa de intervención para la solución de conflictos sociales a través de la promoción de habilidades sociales en niños preescolares, de 3 a 5 años, agresivos y tímidos de manera tal que redujeran estas conductas y adquirieran habilidades adecuadas de interacción social. Como resultado del programa se encontró que los niños disminuyeron las conductas agresivas y de timidez y que buscaban una solución a sus conflictos por sí mismos con conductas como ayudar, prestar o recibir objetos, esperar turnos, pedir por favor, dar gracias, cooperar, negociar espacios y materiales o juguetes, y si no les era posible solucionarlos tras varios intentos acudían a la maestra o con sus compañeros.

Es importante considerar que para la enseñanza y promoción de las estrategias de solución de conflictos, éstas se presenten a los niños de manera gradual, primero unas estrategias y luego las otras, no todas al mismo tiempo. Para que los niños empleen estos pasos de manera autónoma, es necesario que las maestras, en el caso de la escuela, o un adulto los ayuden a hacerlo, por tanto, su papel consiste en ayudar a expresar los sentimientos y puntos de vista de los demás para que vean el conflicto como una responsabilidad compartida, mencionar a los niños la solución elegida para aclarar cuál será y cómo se realizará, así como monitorear cuando se implementa la solución para asegurarse que los acuerdos se lleven a cabo. También se les pueden hacer diversas preguntas a los niños para que se den cuenta de cómo han solucionado un conflicto (Adams y Sasse, 2001).

En cuanto a los comportamientos que se requieren para realizar las estrategias de solución de conflictos se encuentran los comportamientos insistentes y los no insistentes. Los primeros reflejan un nivel bajo de entendimiento interpersonal y pocas habilidades para coordinar las perspectivas, necesidades y deseos propios y de los demás, se emplean comportamientos coercitivos físicos y verbales y es necesario establecer reglas de manera constante. Por su parte, los comportamientos no insistentes requieren de la habilidad de

coordinar perspectivas, necesidades y deseos propios y de los demás. Este tipo de comportamientos hacen uso de acciones para solucionar un conflicto que no son violentas.

En otro aspecto, cuando los niños hacen uso de estrategias y comportamientos más complejos para la solución de conflictos se dice que hay un escalamiento en la solución, para ello es necesario un comportamiento y un razonamiento más independiente. Algunos niños piden ayuda a los adultos para solucionar sus conflictos, en especial cuando se sienten en peligro o es evidente que ellos no podrán solucionarlo. Conforme los niños avanzan de comportamientos insistentes a comportamientos no insistentes es menos probable que sucedan conflictos (Chen, et al., 2001).

Se puede decir que el uso de estrategias de solución de conflictos es considerado una habilidad que trae grandes beneficios, ya que solucionarlos contribuye a que el medio ambiente en el que se desenvuelve un individuo sea más sano y productivo (Michelson, et al., 1987).

Diversas teorías e investigaciones (citadas en Andrade, 2004) aportan distinciones, criterios y procedimientos considerablemente importantes en el ámbito de la solución de conflictos, reconociendo que es una habilidad clave de la competencia social. Por otra parte, el uso de estrategias de solución de conflictos provee a los niños de múltiples oportunidades para ser responsables de sus acciones, además de que las estrategias les permiten aprender a solucionar sus conflictos de manera constructiva (Turnuklu, et al. 2010).

Enseñar a los niños a solucionar sus conflictos desde edad preescolar les permite (Carrasco y Schade, 2013; Adams y Sasse, 2001 y Joshi, 2008):

- Tener un sentido de cooperación y fraternidad entre sus compañeros.
- Crear sistemas más organizados para la solución de conflictos.
- Mejorar las relaciones interpersonales con sus compañeros y con los adultos.
- Aprender a buscar y negociar diversas soluciones.
- Disminuir la agresividad.

- Desarrollar empatía y creatividad.
- Mejorar la aceptación de los demás.
- Aumentar su autoestima.
- Aumentar nivel de autocontrol.

Por lo anterior, es necesario enseñar a los niños estrategias de solución de conflictos para que mantengan relaciones interpersonales satisfactorias a lo largo de sus vidas. Debido a que la escuela es un lugar donde los niños pasan gran parte del tiempo, es importante que en ella se les enseñe a solucionar sus conflictos (Fuquen, 2003). En el siguiente apartado se describirán diversas técnicas y actividades que pueden ser empleadas para enseñar y promover el uso de estrategias de solución de conflictos.

4. ENSEÑANZA Y PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La enseñanza y promoción de estrategias de solución de conflictos puede realizarse de diversas maneras, una de ellas es a través de programas que incluyen diversas técnicas y actividades.

Un programa de enseñanza de estrategias de solución de conflictos tiene como objetivo que los individuos aprendan comportamientos adaptativos, deseables y soluciones prosociales, en lugar de soluciones antisociales e ineficaces haciendo frente a los problemas de su vida cotidiana a través de una forma alternativa de actuar ante un conflicto social y permitiendo interactuar con los demás de manera más eficaz (Deleri, 2009; Wu, et al., 2012).

Los programas de enseñanza de estrategias de solución de conflictos pueden ser empleados con una o varias personas y para diversas finalidades. Incluyen tanto técnicas conductuales que se emplean principalmente para desarrollar comportamientos o conductas específicas como técnicas cognoscitivas para modificación de creencias e ideas.

Son diversas las técnicas que se incluyen en los programas de enseñanza y promoción de estrategias de solución de conflictos. De acuerdo a la literatura (Caballo, 1993; Michelson, Sugar, Wood. y Kazdin, 1987; Kelly, 1987) las más comunes son las siguientes:

- *Instrucciones verbales.* Una persona con más experiencia en el tema da a quien está aprendiendo una conducta instrucciones que ayudan a su realización. Se dan las instrucciones necesarias para especificar en términos concretos cuáles son los comportamientos esperados y cómo deben realizarse. Las instrucciones permiten descomponer la conducta deseada en partes que se pueden describir y enseñar.
- *Instigación o preparación.* Se refiere a los estímulos antecedentes a la realización de una conducta que ayudan a realizar el comportamiento deseado. Las instigaciones pueden ser señales o instrucciones verbales que dan información de

cómo realizar adecuadamente la conducta. La instigación o preparación puede retirarse con el tiempo.

- *Exposición a modelos o modelamiento.* La exposición a modelos puede realizarse de diversas formas, puede ser en vivo, por medio de videos, programas e imágenes. Esta técnica consiste en exponer al niño a modelos que realicen los comportamientos que quieren enseñarse. Se hace uso de estos modelos porque, como se ha mencionado en el segundo apartado, se aprende más por medio de la observación que de la implicación directa en las respuestas esperadas. El modelo debe realizar diversos comportamientos con el propósito de desarrollar en la persona que observa un rango amplio de respuestas.
- *Compañeros o tutores.* Son personas más hábiles o experimentadas que ayudan al individuo a adquirir y a desarrollar la conducta deseada. Estas personas pueden representar más detalladamente la conducta y comunicar más información que si sólo se habla de la conducta que se está enseñando. Convivir con alguien más experimentado y que posea estrategias de solución de conflictos ayuda a adquirirlas y desarrollarlas más fácilmente.
- *Práctica manifiesta y ensayo conductual.* Esta técnica consiste en representar la conducta que se está aprendiendo. Es importante practicar o ensayar la conducta que se está adquiriendo o se ha adquirido. La representación de la conducta puede realizarse por medio de:
 - Juego de roles. La o las personas que están aprendiendo o desarrollando una nueva conducta la simulan en una situación específica. Esta técnica permite a quienes representan el conflicto, practicar las estrategias para solucionarlo y a quienes observan, ver el conflicto desde una perspectiva diferente.
 - Práctica semiestructurada. Es un entrenamiento estructurado donde la situación en que se practica es casi fija.
 - Práctica no estructurada. Es casi como una situación real ya que las situaciones no son planeadas, se van creando conforme se desarrolla la situación.

- Ensayo informal de verbalización. Esta estrategia consiste en que el individuo que está aprendiendo una nueva conducta mencione algunos de los componentes de la habilidad que está practicando.
- *Reforzamiento*. Es el proceso por el cual las conductas aumentan en frecuencia porque son seguidas por una recompensa o suceso favorable para quien la está aprendiendo o por la eliminación de un suceso desfavorable. Las recompensas comprenden una gran variedad de reforzadores que pueden ser verbales, sociales o materiales. El reforzamiento verbal consiste en reforzar verbalmente una conducta positiva cuando se ha realizado bien una que se está aprendiendo; el reforzamiento social se da cuando la conducta que se está desarrollando produce que la persona sea más aceptada o reciba más atención de los demás; y los reforzadores materiales se refieren a objetos, actividades o privilegios.

Es importante que al inicio de la enseñanza de las estrategias de solución de conflictos se facilite el reforzador de manera inmediata o tan pronto como sea posible a la realización de la conducta deseada. Los reforzadores deben darse a todas o casi todas las conductas deseadas que el individuo realice, es decir debe ser continuo, si se refuerza sólo en algunas ocasiones y es intermitente la conducta deseada tardará más en desarrollarse. Una vez que se ha conseguido que se realice la conducta deseada en una proporción elevada, ésta puede ser reforzada con menos frecuencia para mantener el comportamiento. El reforzamiento puede ayudarse de la instigación y el moldeamiento.

- *Moldeamiento*. Se refiere al reforzamiento de las aproximaciones a la conducta que se pretende desarrollar, es decir, se refuerzan los pasos o componentes progresivos para que los comportamientos puedan gradualmente realizar la conducta deseada.
- *Retroalimentación*. Consiste en decirle a la persona cómo ha realizado la conducta que está aprendiendo. La retroalimentación debe ser clara, directa y enfocarse únicamente a los aspectos de la conducta que se está aprendiendo. Se puede dar

información detallada de qué elementos de la conducta deseada se realizaron de forma correcta y de cuáles podrían mejorarse. La retroalimentación puede ser realizada por un experto o por un compañero que también está aprendiendo la conducta.

Se ha visto que el modelamiento, las instrucciones verbales y el reforzamiento permiten que se incrementen en los niños pequeños diversos comportamientos, como las habilidades sociales, que facilitan la interacción social y que repercuten en la solución de conflictos. Lo anterior fue encontrado por Wu, et al. (2012) en un estudio con niños pequeños en donde se instruyó a sus padres a emplear estas técnicas para incrementar en sus hijos habilidades sociales y facilitar la interacción.

De igual manera Montes de Oca (2008) mostró las técnicas cognoscitivas y conductuales son efectivas para la enseñanza de solución de conflictos, ya que como encontró en su estudio, anteriormente mencionado, los niños tras ser expuestos a la enseñanza de habilidades sociales y estrategias de solución de conflictos con estas técnicas, lograron solucionar sus conflictos por sí mismos.

Además de las técnicas que hasta aquí se han descrito, las estrategias de solución de conflictos pueden promoverse, de manera especial con los niños, con las siguientes actividades (Adams y Sasse, 2001):

- *Reuniones con los compañeros de clase.* Consiste en que los niños y quien esté a cargo de la enseñanza y promoción de las estrategias, se reúnan para solucionar el conflicto. Lo primero que se realiza en la reunión es que cada persona expresa sus puntos de vista y sentimientos, para que posteriormente la persona que enseña valide y acepte las contribuciones de todos y de esta manera sientan que sus ideas y sentimientos serán respetados. Posteriormente se les pide a los niños que propongan y elijan soluciones, siendo muy importante que sean ellos y no la persona que enseña quien lo haga. Estas reuniones se pueden hacer de manera regular y/o cuando haya un conflicto.

- *Títeres.* Dado que los títeres llaman y mantienen la atención de los niños pueden ser usados para representar situaciones conflictivas, ya sea que ocurran en el momento o que sean comunes en el aula. Los títeres ayudan a los niños a sentir que se protegen sus identidades y sentimientos, por lo tanto les es más sencillo solucionar un conflicto de esta manera. Kreidler (1984, citado en Adams y Sasse, 2001) sugiere crear un o unos títeres de los conflictos y emplearlos en las situaciones en que surjan conflictos en el aula.

- *Cuentos.* Los cuentos suelen agrandar a los niños y es sencillo que se identifiquen con los personajes; brindan a los niños una manera tranquila y no amenazante de hablar sobre el conflicto y de cómo solucionarlo. Algunas sugerencias para usar cuentos de solución de conflictos son las siguientes:
 - Leer el cuento hasta la parte del conflicto.
 - Preguntar a los niños cuál es el conflicto y cómo creen que se sienten los personajes.
 - Pedirle a los niños que propongan soluciones al conflicto de los personajes y posteriormente discutir cada propuesta para que expresen cómo los personajes la usarían en la historia.
 - Leer el resto del cuento y discutir la solución de los personajes.
 - Preguntarles a los niños si consideran fue una buena solución y por qué, y cómo creen que se sienten los personajes después de solucionar el conflicto.

- *Imágenes y posters.* Las imágenes pueden proporcionar un estímulo para hablar del conflicto. Se puede crear una imagen de un conflicto y luego hablar de él y de los pasos que se pueden emplear para solucionarlo.

- *Contar historias.* Se anima a los niños a relatar una historia sobre un conflicto específico.

- *Lugar para solucionar un conflicto.* Se puede crear dentro del aula un lugar al cual los niños puedan acudir y realizar las estrategias para la solución de un conflicto. En un inicio se les puede ayudar a hacerlo y posteriormente dejar que ellos lo realicen solos.

Muchas de estas técnicas y actividades pueden ser utilizadas en combinación con otras para obtener mejores resultados y facilitar la enseñanza de las estrategias de solución de conflictos. La enseñanza de estas estrategias requiere de prácticas significativas y consistentes y de alguien que guíe a la persona que aprende, de esta manera, la enseñanza de las estrategias de solución de conflictos puede ser más efectiva y se pueden obtener mejores resultados ayudando a solucionar conflictos presentes y a prevenir conflictos futuros.

5. GENERALIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Una vez que se han enseñado y adquirido las estrategias de solución de conflictos es importante asegurarse que éstas se pongan en práctica en contextos diferentes al que se aprendieron, es decir, debe haber una generalización de lo aprendido (Kelly, 1982; Michelson et al., 1987). La generalización permite que el aprendizaje sea efectivo, duradero y que los individuos sean más competentes en el medio en el que se desenvuelven. Para poder llevarla a cabo es necesario crear situaciones y espacios específicos y considerar las dimensiones de la generalización. Estas dimensiones son tres y se describen a continuación (Orviz y Lema, 2000):

- *Generalización en el tiempo.* Se refiere al mantenimiento de la habilidad aprendida en el repertorio de conductas del individuo durante un periodo largo de tiempo que va más allá de la duración del programa de enseñanza.
- *Generalización de un contexto físico a otro.* Es necesario mantener la habilidad fuera del contexto físico donde se ha aprendido.
- *Generalización de unas situaciones interpersonales a otras.* Los individuos que han aprendido a realizar comportamientos para situaciones específicas deben aprender también aplicarlas en situaciones diferentes a las entrenadas.

A partir de lo anterior se puede decir que la generalización se da en el tiempo y en contextos y situaciones diferentes a donde se aprende. Para generalizar el uso de estrategias de solución de conflictos es importante considerar la planificación y la realización del programa que pretende generalizarse. Aunque la planificación del programa se realiza antes de la enseñanza es de gran importancia ya que se requiere evaluar las conductas que pretenden modificarse o desarrollarse para posteriormente plantear objetivos. La planificación también debe tomar en cuenta tanto a las características del medio en el que se desenvuelven las personas como a los factores y estrategias que promueven la generalización. Dentro de los factores del programa que promueven la generalización se debe considerar: 1) si el programa va a aplicarse de manera grupal o individual, 2) si la

enseñanza de las conductas se da en situaciones familiares y significativas, y 3) situaciones de la vida real para que el reforzamiento social pueda presentarse (Orviz y Lema, 2000). En cuanto a las estrategias que permiten la generalización de las conductas enseñadas, y de acuerdo a la literatura se encuentran las siguientes (Michelson, et al., 1987; Orviz y Lema, 2000):

- *Tareas o generalización de conducta en un ambiente real.* La conducta aprendida debe ponerse en práctica en otro ambiente diferente al que se aprendió. Se pide a la persona que emplee las conductas que ha aprendido en situaciones que sean similares fuera del contexto de aprendizaje.
- *Solución de problemas.* Consiste en poner en práctica las conductas aprendidas para resolver alguna situación problemática.
- *Enseñar comportamientos apoyados por el ambiente natural.* La enseñanza debe permitir que las conductas que se están adquiriendo sean apoyadas y mantenidas por los reforzadores naturales del medio de la persona que las aprende.
- *Enseñar diversas respuestas.* Enseñar diversas formas de respuesta de una conducta permite el dominio del modelo específico que se ha enseñado. En la enseñanza de las estrategias deben incluirse diversas formas de respuesta para que la generalización pueda darse en diversas situaciones. Contar con diversas respuestas de una conducta incrementa la capacidad del individuo de comportarse de forma adecuada en diversas situaciones.
- *Enseñar en situaciones variadas.* El empleo de diversas condiciones durante la enseñanza de una conducta permite asociar lo aprendido a diversos estímulos.
- *Enseñar a través de muchas personas y marcos comunes al ambiente natural.* Se busca que la situación de enseñanza sea lo más parecida a la realidad, permitiendo

que se pueda responder a personas que se encuentran fuera del ámbito de enseñanza.

- *Practicar en el medio natural.* Implica practicar las conductas en situaciones reales.
- *Disminuir los reforzadores de la enseñanza para dar lugar a los reforzadores naturales.* Se van disminuyendo los reforzadores a la conducta deseada para que se mantenga únicamente de los reforzadores del ambiente, por ejemplo los reforzadores sociales que permiten mayor aceptación.
- *Enseñanza a personas cercanas a quien está aprendiendo una conducta.* Enseñar a personas cercanas ayuda a crear elementos reforzadores para mantener la conducta adquirida, lo cual puede realizarse mediante instigaciones, preguntas, opiniones y proporcionando algunas alternativas para realizar o mejorar la conducta.
- *Asignación de tareas.* Consiste en asignar tareas para que las personas las realicen por sí mismas de manera tal que se pone a prueba lo aprendido. Esto puede realizarse a partir de fases intermedias del programa de enseñanza.
- *Sobreaprendizaje.* Consiste en repetir las estrategias adquiridas y/o tareas más allá del punto donde se produce el aprendizaje para que de esta manera se de una permanencia temporal de las conductas y se transfieran a nuevas situaciones.
- *Autoevaluación y autoreforzamiento.* Enseñar al individuo a evaluar su propio desempeño contribuye a la generalización de las conductas adquiridas. Para que pueda desarrollarse la autoevaluación es importante que quien realiza la enseñanza de retroalimentación a quien está aprendiendo sobre los aspectos adecuados y los que deben ser mejorados.
- *Reducción paulatina de las sesiones de enseñanza.* Una vez que las conductas están establecidas es conveniente reducir el número de sesiones sin producir cortes repentinos.

- *Programas de enseñanza extensos.* La duración de los programas es un factor que puede afectar el proceso de generalización, mientras más largo sea el programa de enseñanza se promueve más la generalización de las conductas aprendidas.

La generalización de las conductas puede ser más efectiva si se combinan diversas estrategias para promoverla (Orviz y Lema, 2000). Es recomendable también comenzar la generalización de las conductas en ambientes similares al de la enseñanza y poco a poco realizarlo en situaciones y ambientes diferentes (Bandura y Walters, 1978). Sin la generalización muchas de las conductas aprendidas no podrían ponerse en práctica en diversos contextos (Michelson et al., 1987) y sería necesario aprender una conducta para cada situación.

Deleri (2009) realizó un estudio para probar la continuidad de los efectos de los programas de solución de conflictos en niños preescolares, en donde aplicó un programa para enseñar habilidades sociales y solución de conflictos a un grupo de preescolar, al concluirlo evaluó la eficacia del programa, encontrando que después de un año de la finalización del programa los niños continuaban empleando las habilidades enseñadas para la solución de conflictos.

Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado (2005) reportan diversos programas en donde se enseñan estrategias de solución de conflictos a niños entre 4 y 10 años a través de diversas técnicas, entre ellas las mencionadas en el apartado anterior. Para promover la generalización de los programas, éstos fueron realizados en contextos escolares y se aseguró que se mantuvieran las condiciones y estrategias que se enseñaron. Uno de estos programas es PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), en donde se enseña a solucionar conflictos a través de instrucción directa y reuniones con los compañeros durante los conflictos, también se les da la oportunidad de practicar lo que están aprendiendo. El programa Dino Dinosaurio emplea títeres, modelamiento (a través de videos) y el juego de roles para que los niños identifiquen conflictos y soluciones, y se ha encontrado que los niños que participan en este programa mejoran las interacciones con sus

compañeros. Por su parte el programa ICPS (I can problem solve) enseña a los niños a generar y evaluar soluciones por medio de historias, cuentos y juegos de roles. Estos programas muestran que se pueden emplear diversas técnicas para la enseñanza de la solución de problemas, así como también que son más efectivos si se realizan por periodos largos de tiempo, pues todos ellos se conformaban de diversas sesiones de enseñanza. Así mismo han mostrado que son efectivos para la enseñanza de estrategias de solución de conflictos en niños preescolares y de primaria, sean o no agresivos, presenten o no problemas de atención o sean tímidos.

6. TRABAJO COLABORATIVO CON DOCENTES PARA LA PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Para promover estrategias de solución de conflictos en los niños y en ambientes escolarizados es importante incluir a las docentes dentro de ese proceso, ya que son ellas las encargadas de realizar las actividades de enseñanza con los niños y las que en los ámbitos escolares pasan la mayor parte del tiempo con ellos. Una manera de realizar lo anterior es a través del trabajo colaborativo entre profesionales.

El término trabajo colaborativo parte del aprendizaje colaborativo, éste último puede ser definido como *un conjunto de procesos en donde las personas interactúan entre sí para alcanzar metas específicas y en donde la responsabilidad y la autoridad se comparte entre el grupo* (Panitz, 1996).

El trabajo colaborativo es un proceso de construcción social e implica una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua en tanto procuran realizar actividades conjuntas, de manera tal, que puedan aprender unos de otros (Caldeiro y Vizcarra, 1999, citado en Jiménez, 2009) y en el cual se aprende más de lo que aprenderían de manera individual. Trabajar de manera colaborativa significa que las personas trabajan juntas para lograr objetivos comunes (Barkley, Cross y Howell, 2005), dando lugar a que el resultado del trabajo colaborativo sea superior al trabajo realizado de manera individual y a la suma de ellos (Bernaza y Lee, 2005).

Tal como se mencionó en el párrafo anterior, el trabajo colaborativo permite a las personas aprender más, esto debido a que la información se discute entre todos y en estas discusiones existe una diferencia de opiniones y puntos de vistas, dando lugar a que se desarrollen más habilidades cognoscitivas y sociales (Bernaza y Lee, 2005). De esta manera, cuando se realizan discusiones y argumentaciones los resultados alcanzados no son la suma del trabajo realizado en grupo, sino el reflejo de la unión y colaboración (Jiménez, 2009).

Se ha mencionado hasta aquí lo que es el trabajo colaborativo, pero es importante mencionar también sus componentes, los cuales se describirán más adelante, y cómo se conforma un equipo o grupo de trabajo colaborativo.

Un grupo o equipo de trabajo es *un encuentro entre personas heterogéneas unidas en una tarea común en la que los objetivos, las responsabilidades y la toma de decisiones se establecen desde la experiencia de sus integrantes y en función del proceso evolutivo del grupo*. A partir de esto se puede decir que un equipo de trabajo colaborativo *es un grupo de personas que están de acuerdo en: coordinar su trabajo y tener al menos un objetivo en común; adquirir un sistema de creencias que todos sus integrantes hacen suyo; valorar por igual las aportaciones de cada persona, distribuir el liderazgo, tareas y roles entre todos los miembros del equipo; desarrollar interacciones cara a cara, interdependencia positiva, realización y monitorización de destrezas interpersonales y evaluación individual* (Thousand y Villa, 1992, citados en Murillo, Gandul y Pérez Llorente, 1996).

Un grupo pasa por tres etapas para su consolidación. La primera de ellas es la inclusión, donde las personas comienzan a sentirse parte del grupo; la segunda es el control, en donde se desarrollan las normas, se toman decisiones y se distribuyen las responsabilidades; y finalmente la tercera etapa es donde las personas se integran en su totalidad al grupo (Murillo, Gandul y Pérez Llorente, 1996).

6.1. Componentes del trabajo colaborativo

De acuerdo con diversos autores (Gilies, 2007; Jiménez, 2009 y Zañartu, 2003; Miles y Trott, 2011; Murillo, Gandul y Pérez Llorente, 1996 y Bernaza y Lee, 2005), para considerar que un grupo trabaja de manera colaborativa es indispensable que existan dentro del grupo los componentes que a continuación se describen.

Cohesión

Se refiere a la atracción o cantidad de presión ejercida a la condición de ser miembro de un grupo para que las personas permanezcan en él y se sientan parte de él. La atracción puede sentirse por el grupo como tal, por sus integrantes o por la consecución de un objetivo. La

cohesión es en gran parte producto de la satisfacción y la buena comunicación entre los integrantes del grupo ya que el sentido de pertenencia permite a las personas tener un intercambio de ideas, expresar diferentes opiniones y llegar a acuerdos. Mientras más cohesión sientan los integrantes de un grupo los resultados que se tengan serán mejores y se implicarán más las personas en la realización de las actividades. De manera general se puede decir que la cohesión es que los integrantes sean y se sientan parte de lo que se realiza.

Liderazgo y asignación de roles

Dentro de los grupos de trabajo colaborativo el liderazgo se comparte y se asignan diversos roles en las diferentes actividades que se realizan. Se asume el liderazgo momentáneamente dependiendo los objetivos de las actividades a realizar y de las habilidades de las personas. Dentro del trabajo colaborativo el liderazgo se distribuye entre todos los integrantes del grupo para facilitar la tarea a realizar y alcanzar los objetivos establecidos. Es importante que se distribuya el liderazgo para que todos los integrantes tengan la oportunidad de desarrollar diferentes habilidades. Compartir el liderazgo puede ser difícil puesto que implica dejar el control, pero por otra parte ayuda a tolerar y superar los fracasos, a asumir la responsabilidad como equipo sin culpar a alguien y a tener mayor adaptación, flexibilidad y apropiación para realizar las tareas. Por otra parte, compartir el liderazgo implica reconocer y respetar perspectivas diferentes al mismo tiempo.

Establecimiento de normas

Las normas son expectativas compartidas, y generalmente explícitas, que permiten guiar los procesos psicológicos y conductas de los integrantes de un grupo colaborativo. Algunas de las normas son establecidas a partir de la observación y de la identificación de lo que es inadecuado y adecuado dentro del grupo. Es común que las normas establecidas sean de relevancia para el grupo.

Comunicación

La comunicación dentro de un grupo es verbal y no verbal. Ésta permite a los integrantes contar con diversos canales de diálogo entre ellos debido a que hay situaciones en donde

todos pueden comunicarse de manera libre entre si y situaciones en las que sólo es posible la comunicación con unos integrantes. El sistema de comunicación que se emplee en un grupo debe ser libre, espontáneo y evitar el antagonismo de uno o varios integrantes. La comunicación debe permitir a las personas intercambiar información, ayudarse entre sí y retroalimentarse para mejorar su desempeño y mejorar sus resultados. Por tanto una comunicación efectiva es necesaria para la realización de cualquier actividad.

Objetivos

Es un grupo de trabajo colaborativo es indispensable que los integrantes pueda expresar sus objetivos individuales y en común. Es necesario que los objetivos comunes se establezcan entre todos los integrantes para que aumente la consciencia colectiva del grupo, la cual se requiere para trabajar juntos. Es recomendable que para la consecución de los objetivos sea flexible en cuanto a la modificación o eliminación de alguno de ellos, si es necesario, ya que son en gran parte los que mantienen unidos a los integrantes.

Interdependencia positiva

Las personas son responsables de su propio aprendizaje y del de los demás. La contribución de cada persona es indispensable para alcanzar los objetivos ya que cada una aporta cosas únicas. Los integrantes del grupo se coordinan y/o ayudan para asegurarse de que el grupo y cada integrante cumpla sus objetivos, se compartan metas, recursos, y logros. Se tiene éxito en una tarea y/u objetivo si todo el grupo lo obtiene.

Existen factores que interfieren en el desarrollo de la interdependencia positiva, como lo son el temor a compartir con los demás las ideas y pensamientos y que éstos sean criticados, la dificultad para realizar explicaciones o el sentimiento de no aportar información nueva o relevante. Es por lo anterior que la confianza y el respeto son elementos clave para el desarrollo de la interdependencia positiva para que las personas puedan expresar sus ideas a los demás.

Responsabilidad individual y grupal

Cada integrante es responsable de su contribución al grupo y se compromete a realizar el trabajo para lograr los objetivos. No sólo es necesario ser responsable de realizar individualmente una tarea, sino que también de comprender, alentar y ayudar a los demás a realizar sus actividades.

Interacción promotora

Los participantes se apoyan entre sí brindándose información, recursos y retroalimentación para mejorar el desempeño y aprendizaje de los demás. Lo anterior permite el desarrollo de la confianza entre los integrantes y de la habilidad de escuchar a los demás. Para que exista una interacción promotora es importante aprender a emplear el lenguaje para explicar ideas y experiencias, negociar significados y desarrollar nuevas formas de pensamiento y comportamiento. En otro aspecto, para favorecer y mantener la interacción entre el grupo, es importante permanecer cerca de los demás para escuchar lo que dicen y poder tener contacto visual.

Habilidades interpersonales

Trabajar de manera colaborativa requiere habilidades para escuchar a los demás, reconocer las contribuciones de los otros, negociar desacuerdos, manejar conflictos, tomar turnos, decisiones de manera conjunta e intentar comprender las perspectivas y puntos de vista de los demás. Muchas veces no se poseen estas habilidades y es necesario desarrollarlas para manejar situaciones que interfieran con la realización de las actividades u objetivos. También es importante aprender a confiar y a recibir ayuda de los demás para que de esta forma se afronten las situaciones que causen desacuerdos.

Valoración del grupo

Valorar al grupo implica que cada participante describa cómo ha sido su proceso de aprendizaje y de qué manera ha contribuido para lograr el cumplimiento de los objetivos. Por otra parte implica que los integrantes valoren el funcionamiento como grupo y a partir de esto realicen los cambios necesarios para mejorar, identificando aquellas acciones que les han sido de utilidad y cuáles no, con la finalidad de mejorar los resultados. Es

importante también discutir cómo se están logrando las metas y que tan efectivas son las relaciones de trabajo. Cuando los esfuerzos y contribuciones de un integrante son reconocidos por los demás se desarrolla un sentido de autoeficacia que motiva a continuar trabajando en el grupo.

Comprensión del proceso

Significa darse cuenta de lo que sucede dentro del grupo durante la realización de la tarea, de los roles de cada integrante, de la forma en que se abordan y solucionan los conflictos, así como saber si los objetivos y actividades que se realizan son del interés y agrado de los integrantes y si están o no y en qué medida satisfechos con los resultados que se obtienen, para de esta forma realizar cambios o adaptaciones si es necesario.

Alta motivación

La motivación es de suma importancia dentro del trabajo colaborativo para el cumplimiento de los objetivos y está determinada en gran parte por la interacción social dentro del grupo. El trabajo colaborativo favorece la motivación intrínseca al incrementar los conocimientos y habilidades, ya sean los propios o de los demás. La motivación da lugar a: 1) éxito, el cual se atribuye al desempeño y factores personales y controlables, 2) curiosidad epistémica, que implica la motivación por buscar más información, ya sea por un desacuerdo con los demás o un conflicto cognoscitivo, 3) persistencia en las actividades, la cual permite alcanzar los objetivos y 4) expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración, generando en las personas expectativas más altas y un nivel de aspiración más elevado, los cuales se ven reflejados en el rendimiento y el trabajo que se realiza.

Grupos heterogéneos de trabajo

Si bien no es una condición necesaria, dado que en algunos casos no es posible conformar de esta manera los grupos de trabajo, es favorable tener un grupo de personas en donde haya una heterogeneidad de conocimientos, habilidades, experiencias y formas de pensar.

Con lo anterior se puede decir que un grupo colaborativo es caracterizado porque las decisiones se toman entre todos sus integrantes y las acciones que el grupo realiza se basan

en un consenso general logrado mediante la participación de sus integrantes, de manera tal que todos son responsables de los resultados. En un grupo colaborativo pueden existir lazos de amistad y cooperación entre los integrantes, poniéndose de manifiesto la iniciativa individual, la motivación y productividad y hay pocas manifestaciones de agresividad y frustración entre los integrantes.

Por otra parte, el trabajo colaborativo permite aprender a escuchar lo que los otros tienen que decir, cómo lo dicen, a compartir ideas y perspectivas, a dar y recibir ayuda, a solucionar problemas de diversas maneras y a trabajar activamente de manera conjunta para construir un nuevo entendimiento y aprendizaje (Gillies, 2007), el desarrollo de pensamiento crítico y la utilización de diversas estrategias de razonamiento.

El trabajo colaborativo permite también a las personas tener logros en diferentes rubros:

- Tareas grupales. El aprendizaje, el compromiso y la motivación son mayores, además se mejora la eficacia en la realización de las tareas.
- Dinámica grupal. Se mejoran las relaciones interpersonales y se valora el conocimiento de los demás.
- Nivel personal. Aumentan las habilidades sociales, la comunicación efectiva, la confianza en sí mismo y el desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto a las dificultades que pueden presentarse dentro del trabajo colaborativo se puede enlistar la lucha de poder, que ocurre cuando se le da más valor o importancia a las demandas de uno o unos pocos integrantes; la falta de pasión, cuando los integrantes no muestran disposición por trabajar en equipo; y cambios sin consultar o innecesarios en el liderazgo, ya sea por motivos dentro o fuera del grupo.

Finalmente se puede decir que el trabajo colaborativo es difícil pero vale la pena dado que los beneficios de la colaboración son mayores a otro tipo de trabajo entre grupos.

Con relación a lo anterior Morales (2007) realizó un estudio para desarrollar y analizar la construcción de una relación de colaboración entre una psicóloga y la docente para la

mejora educativa del aula y el crecimiento profesional de ambos, en donde trabajó con 4 profesoras de educación básica a través de un modelo de colaboración. Este modelo consistía en un acercamiento con la docente en donde se comenzó a trabajar con ella de manera independiente y posteriormente de manera conjunta. Los resultados muestran que el trabajo en colaboración implica una interacción constante y directa con los participantes. Se encontró también que el reconocer a las docentes como profesionales de la educación permitió una mayor interacción entre ellas y la psicóloga, así como el hecho de que escuchar mostrar empatía y reconocer a los otros permitió la participación de la maestra y la psicóloga.

Así mismo, Espinosa (2007) realizó un programa de intervención con el objetivo de probar la efectividad de programas para la promoción de conductas prosociales a través de la narración de cuentos y juego sociodramático con 26 niños de segundo grado de preescolar con edades aproximadas entre 3 años y medio y 4 años y medio. Para la realización del programa se trabajó de manera colaborativa con una maestra y una psicóloga; con la maestra había reuniones semanales para diseñar las sesiones, brindarse retroalimentación y realizar comentarios sobre el desempeño de los niños y para la realización de las sesiones decidían quien de las dos la dirigiría. Por su parte, la colaboración entre psicólogas consistió en diseñar y realizar conjuntamente sesiones con los niños en donde se leían cuentos y posteriormente se realizaba un juego con ellos, el cual se relacionaba con la temática del cuento. Los resultados de este programa en cuanto al trabajo colaborativo entre profesionales indican que éste fue un elemento clave para que el programa fuera exitoso y cumpliera su objetivo, ya que al trabajar colaborativamente la maestra y la psicóloga fue más sencillo para los niños realizar conductas prosociales en sus actividades cotidianas y en los diferentes espacios dentro de la escuela.

Hasta aquí se han mencionado los fundamentos teóricos en los que se sustenta el presente trabajo. Se consideraron las características del desarrollo social de los niños para la realización de las actividades del programa, por ejemplo, se tomó en cuenta que los niños se encuentran desarrollando la autorregulación y la empatía, así como también la agresión instrumental suele ser común en esta edad y causa de conflictos. Por otra parte, el trabajo se

sustenta de manera principal la teoría cognoscitiva social del aprendizaje para que los niños a través de la interacción entre maestras, psicóloga y sus propios compañeros observaran el uso de las estrategias y también las usaran ellos, por ejemplo, se retroalimentaba y reforzaba a los niños que empleaban las estrategias frente a sus compañeros para que ellos observaran y de esta manera emplearan las estrategias.

Por otra parte se consideró el uso de estrategias asertivas por parte de los niños, ya que éstas suelen ser más efectivas, en comparación con las agresivas y pasivas. Considerando las estrategias asertivas se tomó como base el modelo de solución de problemas sociales de D'Zurilla y Goldfried realizaron en 1971 y las modificaciones que diversos autores le han realizado para promover en los niños la siguientes estrategias: 1) identificar un conflicto, 2) mostrar comprensión de un conflicto, 3) buscar posibles soluciones al conflicto, 4) elegir una solución y 5) llevar a cabo la solución.

Para la enseñanza y promoción de las estrategias de solución de conflictos se consideraron principalmente las técnicas de instrucciones verbales, modelamiento, reforzamiento, retroalimentación, reuniones con compañeros de clase para juntos encontrar soluciones a los conflictos, contar historias y emplear imágenes para recordar las estrategias de solución de conflictos.

En cuanto al trabajo colaborativo, éste se retomó para trabajar con las maestras, considerando todos sus componentes.

Con lo anterior se presentó el marco teórico del presente trabajo, el cual fundamenta un programa de intervención para la solución independiente de conflictos por parte de los niños. En los siguientes apartados se describe la problemática a partir de la cual surgió el programa y se detalla lo realizado en éste.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En los meses de octubre a diciembre de 2012 se realizó una evaluación para identificar las necesidades de los grupos de preescolar con relación a las áreas de lenguaje y socialización de los niños. Se consideró importante no sólo evaluar a los niños sino que también considerar los comentarios y puntos de vista de las maestras y equipo técnico, dado que ellos conocían diversos aspectos que complementaban la información obtenida y además realizaban diversas aportaciones.

Para la realización de la evaluación se empleó la Escala Denver II, observaciones, listas de cotejo y entrevistas con las maestras y parte del equipo técnico de la estancia.

A partir de esta evaluación en el grupo de preescolar 2 se encontró que cuando surgía un conflicto entre los niños, ellos no siempre expresaban lo que les molestaba y no lograban llegar a una solución favorable.

Por otro lado, en las entrevistas que se realizaron a las maestras destacó su interés en el manejo de las relaciones interpersonales en el aula y la adquisición de estrategias que les permitieran resolver conflictos a los niños, ya fuera entre ellos pero también resolverlos con ellas. En cuanto a las entrevistas realizadas a la directora, pedagoga y psicólogas, surgió el manejo de conductas problemáticas, el manejo de límites dentro de la sala y la adquisición de estrategias que permitieran mejorar el trabajo en las salas.

En los meses de febrero a junio de 2013 se realizó un programa de intervención con el grupo de preescolar 2, que se conformaba por 21 alumnos, 11 niños y 10 niñas de entre 4 años 2 meses hasta los 5 años. El objetivo del programa era que los niños usaran el lenguaje oral como herramienta para solucionar conflictos con sus compañeros. De manera específica se enseñó a los niños la mediación y negociación para la solución de conflictos, esto a través de diversas actividades como cuentos, juego de roles, uso de títeres, entre otras más. Los resultados encontrados indican que los niños expresaban sus pensamientos sobre el conflicto y

algunos proponían soluciones ya fuera a través de un mediador o por ellos mismos, así mismo se encontró que los niños no hacían uso de la mediación o negociación en todos sus conflictos.

Es a partir de los resultados de este programa que se determinó era factible continuar fortaleciendo la solución de conflictos en los niños de manera independiente, para lo cual se decidió promover una serie de estrategias que los niños pudieran emplear en cualquier situación de conflicto dentro de la estancia. La promoción de las estrategias se trabajó el ciclo escolar siguiente (2013-2014), en el cual los niños cursaban el grado de preescolar 3.

MÉTODO

OBJETIVOS

Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención con el cual se dé solución a la problemática encontrada en el grupo de preescolar 3 de la EDBI 153 del ISSSTE.

Objetivo general del programa

El objetivo del programa es que los alumnos de preescolar 3 sean capaces de poner en práctica estrategias para la solución de conflictos de manera independiente en diversas situaciones.

Para cumplir con el objetivo general se crearon objetivos específicos tanto con los alumnos como con las maestras.

Objetivos específicos con los alumnos

- Desarrollarán diversas estrategias para solucionar conflictos de manera independiente.

- Emplearán estrategias para solucionar sus conflictos con sus compañeros de manera independiente.

Los criterios de ejecución que se emplearon para determinar si se cumplían o no los objetivos con los alumnos fueron: 1) El 80% de los alumnos empleará en situaciones de conflicto dentro de la sala las estrategias de solución de conflicto y 2) Los alumnos harán uso de al menos 3 de las estrategias promovidas para la solución de sus conflictos dentro de la sala.

Objetivo específico con las maestras

Participarán, de manera colaborativa, en la planeación y realización de las sesiones del programa de solución de conflictos para que sus alumnos desarrollen y empleen estrategias de solución de conflictos.

Los criterios de ejecución que permitieron decidir si el objetivo se cumplió o no fueron 1) la participación de la maestra en el 80% de las planeaciones de las sesiones y 2) la participación de la maestra en el 80% a través de la conducción de las sesiones planeadas de manera conjunta.

DEFINICIÓN DE VARIABLES

Estrategias de solución de conflictos.

Definición conceptual

Se refiere a las conductas específicas que se emplean para manejar una situación conflictiva sin hacer uso de la fuerza y/o algún tipo de agresión y llegar a un acuerdo satisfactorio entre las partes involucradas en el conflicto (Fuquen, 2003; Girard y Koch, 1996).

Definición operacional

Son todas las conductas que los alumnos emplean para darle solución a un conflicto, éstas pueden ser observadas y registradas en la lista cotejable de estrategias de solución de conflictos (Anexo 1). De manera más específica las estrategias son las siguientes:

- Identificar un conflicto
- Mostrar comprensión ante una situación de conflicto
- Buscar soluciones
- Elegir una solución
- Realizar la solución acordada

Programa de intervención.

Definición conceptual

El programa de promoción de estrategias para la solución de conflictos se refiere al conjunto de actividades que se realizan entre maestras, alumnos y psicóloga y que tienen como objetivo la promoción de estrategias para la solución de conflictos de manera independiente por parte de los alumnos.

Definición operacional

Son todas aquellas actividades que se realizan para promover en los alumnos de preescolar 3 estrategias para la solución de conflictos de manera independiente. Las estrategias se promueven a través de la realización de diversas actividades. Se trabajan las estrategias de la siguiente manera:

- Se da oportunidad a los niños para que identifiquen y desarrollen cada una de las estrategias que se les enseña.
- Los niños ponen en práctica en situaciones cotidianas las estrategias que se les enseñan.

La planeación y realización de las sesiones se hizo de manera colaborativa entre maestras y psicóloga.

PARTICIPANTES

Alumnos

Se trabajó con 17 alumnos de preescolar 3, de los cuales 9 son niños y 8 son niñas. Las edades de los alumnos comprendían entre los 4 años 9 meses y los 5 años 7 meses.

Maestras

Se trabajó con las dos maestras de preescolar 3, de las cuales una es titular y la otra auxiliar. Las características de las maestras son las siguientes:

Tabla 1. Características de las maestras de preescolar 3.

	Maestra Titular	Auxiliar
Preparación académica	Lic. en Educación Preescolar y Primaria, y estudios de Guía Montessori	Carrera de Auxiliar de educadora
Antigüedad	16 años	23 años
Antigüedad en la estancia	2 años 6 meses	13 años
Antigüedad en el grupo	1 año	1 año

Los niños y las maestras estuvieron juntos como grupo desde preescolar 2, por lo cual permanecieron juntos dos ciclos escolares.

DISEÑO

Se trabajó con un solo grupo realizando pre y post evaluación. Se empleó un diseño de cambio de criterio en el cual se tomó como línea base la evaluación inicial y las fases de cambio de criterio correspondieron a la intervención.

Los cambios de criterio que se emplearon fueron en relación a cada una de las estrategias de solución de conflictos que se promovieron con los niños. Por cada estrategia se establecieron criterios y era necesario que se cumplieran para proceder con la promoción de la siguiente estrategia. Los criterios empleados fueron los siguientes:

Identificar un conflicto

- El 80% de los niños realizarán al menos una actividad (hacer una pausa en sus actividades o expresar que tienen un conflicto) que indique la identificación de un conflicto.

Comprender un conflicto

- El 80% de los niños, expresará de manera verbal su desacuerdo ante un conflicto.
- El 80% de los niños, mencionará sus emociones ante un conflicto.
- El 80% de los niños explicará el motivo de las emociones que tuvieron durante un conflicto.
- El 80% de los niños mencionará, o hará referencia a una explicación que se dé ante un conflicto.
- El 80% de los niños, expresarán sus puntos de vista y pensamientos respecto a un conflicto.

Buscar soluciones al conflicto

- Los niños propondrán soluciones a un conflicto.
- Los niños propondrán al menos dos soluciones a un conflicto.
- El 80% de las soluciones propuestas beneficiarán o agradarán a todos los niños.
- El 80% de todos los niños anticiparán las consecuencias de las soluciones.
- El 80% de todos los niños mencionará sus ideas y opiniones de las soluciones propuestas a un conflicto.

Elegir una solución

- El 80 % de todos los niños elegirán una solución a un conflicto considerando sus consecuencias.

Poner en práctica la solución elegida

- El 80% de todos los niños pondrá en práctica la solución acordada.
- Si la solución elegida no funciona, los niños elegirán al menos otra solución.

Uso de las estrategias de solución de conflictos

- Los niños realizarán al menos 3 de las estrategias que se han visto para solucionar un conflicto.

ESCENARIO

El escenario donde se llevó a cabo el programa fue la sala de preescolar 3. La cual cuenta con un área de trabajo grupal, que se encuentra conformada por mesas y sillas, donde los niños se sientan en cuatro equipos diferentes, y de manera constante se les cambiaba de lugar. La sala cuenta además con los espacios de aproximación a la lengua escrita, ludoteca, biblioteca, juego simbólico y construcción, así como un baño para las niñas y uno para los niños.

MATERIALES E INSTRUMENTOS

A continuación se describen los materiales e instrumentos que se emplearon a lo largo del programa.

Lista de cotejo de estrategias de solución de conflictos. (Anexo 1)

Objetivo: Identificar las estrategias que los niños emplean para la solución de conflictos.

Áreas que evalúa:

- *Habilidades verbales para la solución de conflictos.* Las habilidades verbales se refieren a diversos elementos del habla y de la conversación que se emplean en una situación de conflicto para dirigirse a los demás.
- *Habilidades no verbales para la solución de conflictos.* Son aquellas conductas que se manifiestan por medio de expresiones gestuales o corporales ante situaciones de conflicto.
- *Estrategias para la solución de conflictos.* Son el conjunto de conductas verbales, no verbales, cognoscitivas y motoras que permiten solucionar un conflicto de manera satisfactoria.

Número de reactivos: La lista de cotejo se conforma por 27 reactivos, de los cuales 4 pertenecen al área habilidades verbales, 3 a la de habilidades no verbales, 19 al área de

estrategias de solución de conflictos y finalmente un reactivo para indicar si los niños acuden a las maestras para solucionar el conflicto.

Confiabilidad: Se obtuvo con otro observador en diferentes ocasiones, obteniendo de esta manera una confiabilidad de 93.7%.

Aplicación: Se realiza de manera grupal, dividiendo en equipos a los niños para realizar la observación. Se aplica en actividades de juego libre ya que es cuando los niños interactúan más entre sí y la actividad no se encuentra dirigida por las maestras.

Resultados: Los resultados que se obtienen de la lista de cotejo indican los porcentajes de las habilidades sociales y estrategias de solución de conflictos que los niños emplean para la solución de conflictos.

Lista de cotejo para la promoción de estrategias de solución de conflictos. (Anexo 2)

Objetivo: Identificar las técnicas que las maestras y la psicóloga emplean durante la realización de las sesiones del programa de intervención y/o actividades principales para que los niños desarrollen y empleen estrategias para la solución de conflictos.

Áreas que evalúa:

- *Etapas de la sesión.* Hace referencia a las diversas etapas en las que se conforma cada una de las sesiones del programa de intervención (inicio, desarrollo y cierre).
- *Técnicas empleadas durante la introducción para promover estrategias de solución de conflictos.* Son aquellas técnicas que se emplean en la etapa de introducción de la sesión y que permiten promover en los niños estrategias de solución de conflictos.
- *Técnicas empleadas durante el desarrollo para promover estrategias de solución de conflictos.* Son aquellas técnicas que se emplean en la etapa de desarrollo de la sesión y que permiten promover en los niños estrategias de solución de conflictos.
- *Técnicas empleadas durante el cierre para promover estrategias de solución de conflictos.* Son aquellas técnicas que se emplean en la etapa de cierre de la sesión y que permiten promover en los niños estrategias de solución de conflictos.

Número de reactivos: La lista se compone por un total de 12 reactivos. Tres de ellos son para indicar las etapas de la sesión, 3 más para indicar las técnicas empleadas durante la introducción, 4 reactivos para las técnicas empleadas durante el desarrollo y finalmente 2 reactivos para las técnicas del cierre de la sesión.

Aplicación: La lista de cotejo puede ser empleada tanto por las maestras como por la psicóloga y se aplica de manera recíproca. Las maestras aplican la lista de cotejo a la psicóloga durante la realización de las sesiones del programa de intervención. La psicóloga aplica la lista de cotejo a las maestras en dos etapas diferentes: la primera de ellas es durante la realización de la actividad principal (al inicio de la intervención), y la segunda, durante la realización de las sesiones del programa de intervención (en la parte intermedia y final de la intervención).

Resultados: Con esta lista se determina qué etapas de la sesión se cumplen y las técnicas que las maestras y la psicóloga emplean para promover y enseñar estrategias de solución de conflictos.

Registro de frecuencia de uso de estrategias de solución de conflictos. (Anexo 3)

Objetivo: Registrar la frecuencia con que los alumnos emplean estrategias pasivas, agresivas o asertivas para la solución de conflictos a lo largo del programa.

Áreas que evalúa:

- *Estrategias pasivas.* Se refiere al uso de conductas como huir, evitar, quedarse callado o inmóvil para darle solución a un conflicto.
- *Estrategias agresivas.* Las estrategias agresivas implican emplear conductas amenazantes, de agresión y/u hostilidad para solucionar conflictos.
- *Estrategias asertivas.* Implica llegar a acuerdos satisfactorios para solucionar conflictos sin hacer uso de conductas pasivas o agresivas.

Número de reactivos: La lista se conforma por 6 reactivos, de los cuales 5 indican qué tipo de estrategia emplean los niños para solucionar el conflicto y 1 de ellos para indicar si acuden a las maestras para solucionar el conflicto.

Aplicación: Se aplica de manera grupal a los niños, para lo cual se les observa por equipos durante actividades de juego libre.

Resultados: Se obtiene el porcentaje con que los alumnos emplean los diversos tipos de estrategias para la solución de conflictos.

Esta lista es llamada registro de frecuencia ya que de manera inicial estaba contemplado registrar la frecuencia del uso de estas estrategias por parte de los niños, sin embargo, conforme se fue empleando se vio era más factible emplear porcentajes que frecuencias, es por esta razón que los resultados se reportan en forma de porcentajes.

SISTEMAS DE REGISTRO

Registro anecdótico.

Objetivo: Identificar y describir las estrategias que los niños emplean para solucionar los conflictos con sus compañeros a lo largo del programa de intervención.

Área que evalúa:

- *Estrategias de solución de conflictos.* Son las diversas estrategias que se emplean para modificar una situación conflictiva y llegar a un acuerdo satisfactorio entre las partes involucradas en ella.

Aplicación: Puede realizarse de manera individual o a grupos de niños.

Resultados: Comportamientos relacionados al uso de estrategias de solución de conflictos por parte de los niños en diversas situaciones cotidianas dentro de la sala.

Bitácora de seguimiento.

Objetivo: Registrar la forma en que algunos niños solucionan los conflictos con sus compañeros.

Aplicación: La aplicación es individual y se realiza en momentos en donde los niños no se encuentren en una actividad dirigida por las maestras, como puede ser espacios, uso de material, juego libre o momentos de cambio de actividad.

Resultados: Da información detallada y explícita de lo que los niños realizan para solucionar conflictos con sus compañeros.

PROCEDIMIENTO

El programa de intervención se conformó por tres etapas diferentes: evaluación inicial, intervención y evaluación final. A continuación se describe lo que se realizó en cada una de estas etapas.

Evaluación inicial

Esta etapa se realizó en el mes de octubre de 2013 y tuvo una duración de 6 sesiones, en las cuales se aplicaron los instrumentos anteriormente mencionados para identificar las estrategias de solución de conflictos que los niños empleaban. Todos los instrumentos fueron aplicados en momentos de juego libre entre los niños o en actividades que no eran dirigidas por las maestras, debido a que eran momentos en los cuales los niños tenían mayor interacción entre ellos en comparación con otras actividades. También se empleó la lista de cotejo con las maestras durante la realización de las actividades centrales, para así poder identificar de qué manera ellas promovían en sus actividades la solución de conflictos entre sus alumnos.

De manera aleatoria se seleccionaron 4 niños para la realización de la bitácora de seguimiento.

Intervención

Esta etapa se llevó a cabo de octubre de 2013 a abril de 2014. Se realizó un total de 62 sesiones, cada una de ellas con una duración aproximada de 30 minutos. Se realizaron 3 sesiones por semana, en una de ellas participaban tanto las maestras como la psicóloga, y en las otras dos la psicóloga realizaba la sesión y las maestras la observaban. La estructura de las sesiones fue la siguiente:

- *Introducción.* La psicóloga junto con los niños recordaban las reglas de trabajo y hacían una recapitulación de las sesiones trabajadas con anterioridad. Posteriormente la psicóloga mencionaba la estrategia que se trabajaría en la sesión.
- *Desarrollo.* Se daban las indicaciones para realizar la actividad. En esta etapa se enseñaban y/o promovían a través de diversas técnicas y actividades las estrategias de solución de conflictos.
- *Cierre.* La psicóloga hacía una recapitulación de la sesión enfatizando el objetivo de ésta. Posteriormente les preguntaba a los niños lo que aprendieron, lo que les gustó, y lo que no les gustó de la sesión (si no era posible preguntarle a todos se hacía de manera aleatoria a algunos niños).
- *Evaluación de la sesión.* La evaluación de la actividad se realizaba lo largo de ésta con dos finalidades, la primera hacer cambios pertinentes durante el transcurso de la sesión para que fuera atractiva para los niños, y la segunda, se evaluaban los criterios previamente establecidos, los cuales determinaban si el objetivo de la sesión se cumplió o no.
- *Discusión con maestras.* Al término de la sesión se dialogaba con las maestras, o con la maestra presente durante la realización de la sesión, para recibir retroalimentación y sugerencias para mejorar las sesiones.

La carta descriptiva general del programa de intervención se muestra en el Anexo 4.

Actividades con niños durante la intervención

Aplicación de instrumentos

En esta etapa se aplicaron las listas de cotejo a los niños, el registro anecdótico y la bitácora de seguimiento. La lista de cotejo de estrategias de solución de conflictos con los niños se empleó para identificar las estrategias que empleaban para solucionar conflictos conforme se les enseñaban y se promovía su uso. También se empleó el registro anecdótico para describir lo que los niños hacían en situaciones de conflicto con sus compañeros y qué estrategias empleaban para solucionarlo. La bitácora de seguimiento se empleó con cuatro niños, a los cuales se les observaba en actividades de juego libre y se registraba lo que

hacían los niños en situaciones de conflicto, este seguimiento se realizó la misma cantidad de veces y en las mismas situaciones a los niños.

Los niños de la bitácora de seguimiento se ausentaron algunos días durante la intervención por motivos de salud. Niña 2 y Niño 4 no asistieron aproximadamente por una semana a la estancia, ambos en el mismo periodo de tiempo. Posteriormente Niño 3 se ausentó por aproximadamente 10 días y Niña 1 por una semana.

Apoyo visual para solución de conflictos

Como producto de una de las sesiones, los niños realizaron un cuento en donde los personajes empleaban las estrategias de solución de conflictos que se estaban promoviendo, posteriormente se pegó en la pared de la sala. El objetivo del cuento era permitir que los niños lo emplearan como guía y/o recordatorio para la solución de conflictos, para lo cual se les mencionó, y se les recordaba de manera constante, que cuando tuvieran un conflicto podían acudir ante él y solucionarlo como los personajes (Anexo 5).

Monitoreo a los niños

Dado que la psicóloga convivía e interactuaba con los niños gran parte del día dentro de la sala, realizaba un monitoreo en las diferentes actividades de los niños para identificar los conflictos que surgían entre ellos y sugerirles el uso de las estrategias de solución de conflictos que se estaban promoviendo. Igualmente cuando los niños hacían uso de estas estrategias, ya fuera por sugerencia o de manera independiente, la psicóloga daba a los niños una breve retroalimentación indicándoles cómo habían empleado las estrategias y qué podían mejorar para su uso, o bien, reforzaba de manera verbal a los niños cuando las empleaban. Otros aspecto que se desarrolló dentro del monitoreo, y que no se había contemplado cómo una actividad dentro del programa, fue que los niños se acercaban a la psicóloga para compartir sus experiencias, dentro de la estancia y en su casa, en las que ellos habían tenido conflictos y comentaban lo que hicieron, no se les daba peso a si los habían solucionado o no.

Evaluación del programa de intervención

Se realizó una evaluación constante al programa, no sólo durante las sesiones, sino también durante el monitoreo con los niños. Tenía como objetivo realizar modificaciones pertinentes y/o necesarias a cualquier aspecto del programa para asegurar el cumplimiento de los objetivos. Para realizar la evaluación se empleaban las listas de cotejo, observaciones, los comentarios y sugerencias de las maestras y de los niños.

Diseño de sesiones del programa

Es importante mencionar que para el diseño de las últimas sesiones del programa, se les preguntó a los niños qué actividades les gustaría realizar durante las sesiones, de manera que sus comentarios se retomaron para la realización de las actividades. La respuesta de los niños a esto fue positiva y mostraron mayor interés en las actividades de las sesiones.

Actividades con maestras

Aplicación de instrumentos

Se aplicó la lista de cotejo para la promoción de estrategias de solución de conflictos a la maestra titular mientras ella realizaba la actividad central y en la realización de las sesiones del programa. De igual manera la maestra aplicaba, en algunas sesiones, a la psicóloga la lista durante la realización de las sesiones. La lista permitió identificar las diversas técnicas que cada una empleaba durante la realización de la actividad central para promover las estrategias de solución de conflictos, de esta manera, y con base en las técnicas que cada una empleaba se complementaban y ampliaban el uso de las estrategias.

Diseño y conducción de sesiones del programa e intervención

Este aspecto de manera general consistió en que la psicóloga y la maestra titular del grupo (por ser ella quien realiza la planeación de las actividades) diseñaron e implementaron diversas sesiones del programa de solución de conflictos, lo cual se realizaba una vez a la semana. De manera específica se trabajó con las maestras en tres etapas diferentes, las cuales se describen a continuación:

- *Primera etapa. Conducción y diseño de sesión por psicóloga.* Al inicio de la intervención las sesiones fueron conducidas y diseñadas por la psicóloga (parte del

mes de octubre y de noviembre de 2013). La maestra (titular) sólo participó en el diseño y realización de dos sesiones, su participación en las sesiones consistió básicamente en apoyar con el reparto de materiales. También en esta etapa las maestras observaron a la psicóloga e identificaron a través de una lista de cotejo las actividades que realizaba para la enseñanza y promoción de las estrategias de solución de conflictos. Al finalizar cada sesión las maestras retroalimentaban el desempeño de la psicóloga durante la conducción de la sesión y daban sugerencias para la mejora de las sesiones.

- *Segunda etapa. Conducción y diseño de sesión por maestra y psicóloga.* (De noviembre de 2013 a marzo de 2014). Inicialmente la realización de esta etapa estaba planeada para comenzar en el mes de enero, pero debido a que la maestra, por iniciativa propia, comenzó a tomar un papel más activo en la conducción de las sesiones se decidió comenzar la realización de esta etapa antes de lo planeado. Las sesiones se diseñaban y conducían de manera conjunta entre la psicóloga y la maestra titular, para lo cual de manera semanal se reunían. En esta reunión la psicóloga compartía con la maestra el objetivo que se pretendía lograr con las sesiones, por su parte la maestra compartía a la psicóloga el objetivo y temática de las actividades que realizaría posteriormente, de esta manera acordaban en cuál de las actividades que la maestra tenía programadas se trabajaría el objetivo del programa de la psicóloga, dando como resultado una sesión que era conducida por las dos. En estas sesiones de manera general la maestra realizaba la introducción de la sesión, el desarrollo se hacía de manera conjunta y la psicóloga realizaba el cierre, enfocándose a los objetivos pretendidos en relación a las estrategias de solución de conflictos.

Al término de la sesión la maestra y la psicóloga intercambiaban opiniones en cuanto a la realización y lo acontecido durante la sesión.

- *Tercera etapa. Conducción y diseño de sesión por maestra.* (De marzo a abril de 2014). La maestra titular diseñó sesiones como parte de su programa de trabajo para

promover estrategias de solución de conflictos. La psicóloga apoyaba a la maestra en este proceso y durante la realización la observaba (y apoyaba si era necesario) para que al término de la sesión le pudiera dar una breve retroalimentación. Durante las sesiones la maestra promovía y recordaba a los niños el uso de las estrategias de solución de conflictos.

Durante las tres etapas, al término de cada sesión y/o durante la reunión semanal, las maestras y la psicóloga establecían acuerdos para mejorar el diseño y conducción de futuras sesiones, así como también se retroalimentaban mutuamente.

Las sesiones del programa que no se realizaban junto con la maestra se realizaron a partir de las temáticas y actividades que se encontraban dentro de la planeación de las maestras.

Evaluación final

La evaluación final se realizó en 6 sesiones, durante el mes de mayo de 2014. Se realizó de la misma manera en que se llevó a cabo la evaluación inicial, por lo cual se emplearon los mismos instrumentos.

RESULTADOS

En el presente apartado se muestran y describen los resultados que se obtuvieron a lo largo del programa de intervención, para lo cual se presentan por objetivos específicos, primero los encontrados con relación a los objetivos de los niños y posteriormente los relacionados con los objetivos con maestras.

Resultados de los objetivos específicos con alumnos

- Desarrollarán diversas estrategias para solucionar conflictos de manera independiente.*
- Emplearán estrategias para solucionar sus conflictos con sus compañeros de manera independiente.*

En esta sección se describen los resultados encontrados a lo largo del programa de intervención en lo referente al desarrollo y empleo de las estrategias para solucionar conflictos por parte de los niños. Se describirán primero los resultados referentes a las listas de cotejo y posteriormente en el registro anecdótico y bitácora de seguimiento.

Lista de cotejo de estrategias de solución de conflictos

Para la obtención de los resultados de esta lista, se obtuvo un porcentaje del empleo de cada estrategia a partir de la realización de los componentes o actividades que la conforman, es decir, se identificó el porcentaje de actividades pertenecientes a la estrategia que los niños realizaban al momento de emplearla.

Por otra parte, se obtuvo un porcentaje del total de las cinco estrategias que empleaban los niños para solucionar sus conflictos, lo cual se muestra como total de estrategias de solución de conflictos.

Los resultados se presentan de manera descrita y posteriormente en figuras, las cuales se presentan en la página 81.

Los resultados de la lista de cotejo realizada durante la evaluación inicial indican que los niños empleaban muy pocas estrategias para la solución de un conflicto, básicamente identificaban un conflicto, al mencionarlo a sus compañeros, y lo comprendían, mencionando de manera verbal a los demás la causa de éste. Se observó también que los niños acudían de manera constante a las maestras para solucionar sus conflictos. Estos resultados se muestran en la figura 1.

Al inicio de la intervención los niños identificaban los conflictos en algunas situaciones refiriéndose a ellos; conforme se fue desarrollando el programa de intervención era más sencillo para los niños identificar las situaciones de conflicto ya que además de mencionarlo hacían una pausa en sus actividades, siendo esta actividad la más empleada por los niños, lo anterior se puede observar en la figura 2.

La estrategia de comprender un conflicto también incrementó, pues al inicio de la intervención los niños realizaban aproximadamente un 22% de los componentes de esta estrategia, es decir, únicamente mencionaban y explicaban la causa del conflicto, posteriormente fueron capaces de mencionar y explicar sus emociones ante el conflicto y además expresar sus puntos de vista, de manera tal que la comprensión del conflicto fue mayor, incrementando a un 55%.

También se puede observar en la figura 2 que los niños empleaban la estrategia de buscar a sus conflictos, para lo cual entre ellos se ponían de acuerdo en cuál solución elegirían, igualmente realizaban las soluciones que acordaban. Se observó que los niños continuaban acudiendo a las maestras para solucionar sus conflictos, aunque ya no en todas las situaciones de conflicto.

Es importante mencionar que estas últimas estrategias comienzan a ser empleadas por los niños a partir de la sesión 30 debido a que hasta ese momento fueron promovidas con ellos. Se puede apreciar también que el empleo de estrategias de solución de conflictos por parte de los niños disminuyó después de la semana ocho de la intervención, esto es debido a que

entre la semana 8 y 9 fue el periodo vacacional, y al regresar se recordó a los niños las estrategias que hasta el momento se habían promovido.

Por su parte, los resultados de la evaluación final, que se representan en la figura 3, refieren que la estrategia de identificar un conflicto es empleada de manera similar a la etapa de la intervención, en donde los niños prefieren emplear la estrategia de hacer una pausa en sus actividades. En cuanto a la comprensión del conflicto, los porcentajes indican que los niños hacían uso de esta estrategia en todos sus conflictos y para ello mencionaban a sus compañeros el motivo de éste, explicaban sus puntos de vista y escuchaban lo que sus compañeros decían. La estrategia de buscar soluciones muestra una tendencia similar a la de las últimas sesiones del programa de intervención (véase figura 2), donde los niños buscaban soluciones y platicaban sobre ellas cuando tenían un conflicto. Si bien las estrategias de elegir una solución y poner en práctica la solución se muestran poco en la figura, los niños eran capaces de realizarlas, sin embargo, y debido a que sólo se observaba por periodos breves de tiempo, no se muestran en la figura.

Las figuras que se muestran en la siguiente página permiten visualizar el uso de las estrategias de solución de conflictos por parte de los niños y de esta manera observar el incremento en su uso conforme se desarrolló el programa, tendencia que se mantuvo muy similar durante la evaluación final, en la que los niños continuaban empleando las estrategias a pesar de que ya no se realizaban sesiones con ellos.

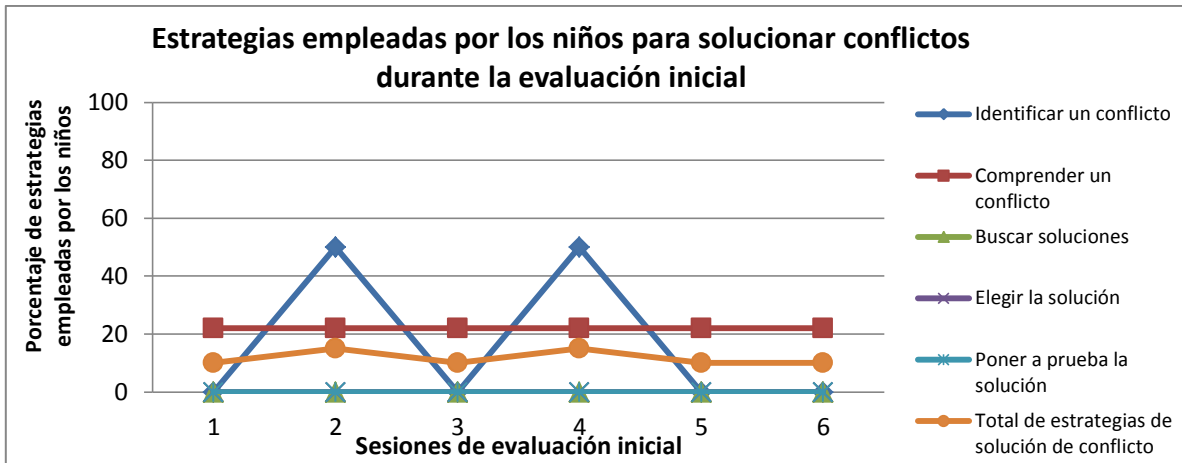


Figura 1. Porcentaje de estrategias de solución de conflictos empleadas por los niños durante la evaluación inicial

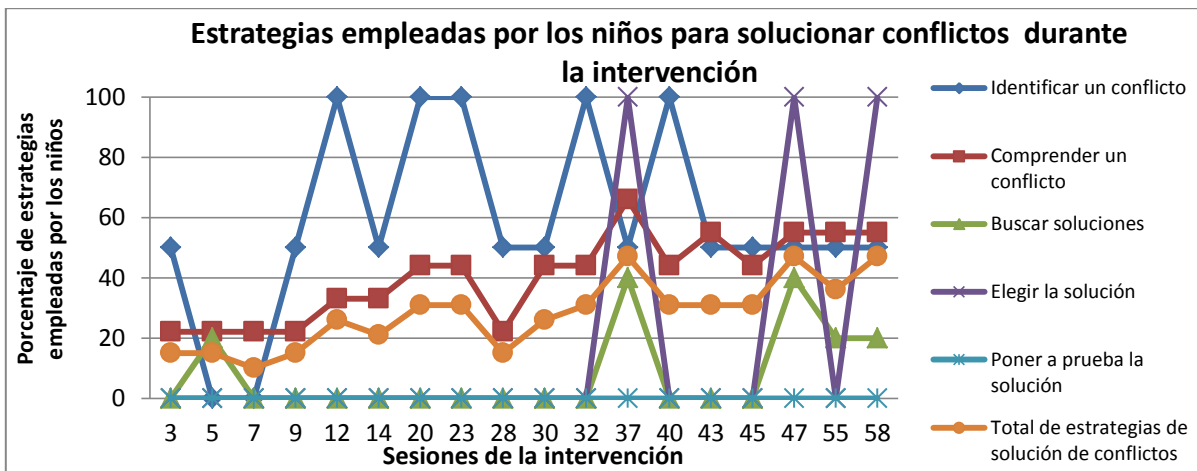


Figura 2. Porcentaje de estrategias de solución de conflictos empleadas por los niños durante la intervención

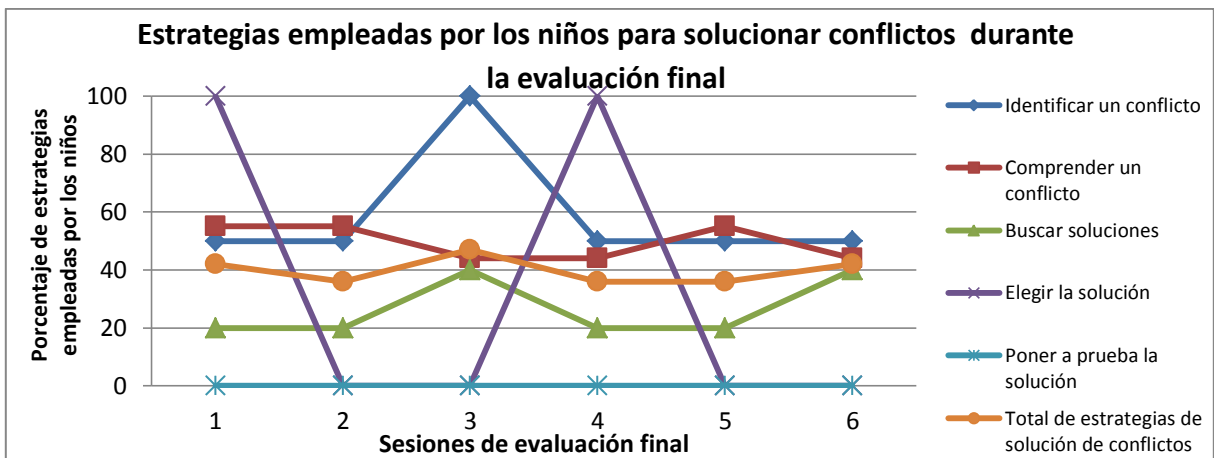


Figura 3. Porcentaje de estrategias de solución de conflictos empleadas por los niños durante la evaluación final

Registro de frecuencia de uso de estrategias de solución de conflictos

Como se mencionó con anterioridad, en un inicio el instrumentó se diseñó para calcular frecuencias, sin embargo al emplearlo se observó que era más eficaz para obtener porcentajes, de manera que cambió el uso del instrumento mas no así su nombre. Se observó a los niños en diferentes sesiones y en cada una de ellas se registró si empleaban o no ciertas estrategias. El porcentaje se calculó en función del número de sesiones en que se observó que los niños emplearon ciertas estrategias.

Los resultados encontrados se presentan en la tabla 2:

Tabla 2. Porcentaje sesiones en que los alumnos emplearon diversos tipos de estrategias para solucionar conflictos

Tipo de estrategia	% Evaluación inicial	% Intervención	% Evaluación final
Pasiva	100	50	50
Agresiva física	66	30	30
Agresiva verbal	0	0	0
Indicación verbal	66	100	100
Asertiva	0	50	50

Durante la evaluación inicial se observó que las estrategias pasivas (conductas como retirarse del lugar o ignorar el conflicto) fueron empleadas en todas las sesiones y que los niños hacían uso de algunas estrategias agresivas físicas, como jalar o empujar a sus compañeros, así como quitarles el objeto que querían. Los niños también empleaban indicaciones verbales con sus compañeros, las cuales eran diversas como “quítate” o “préstamelo, por favor”.

En la intervención se observó que los niños emplearon las estrategias agresivas el 50% de las sesiones que se les observó, porcentaje que es menor en comparación con la evaluación inicial. Por su parte daban indicaciones verbales a sus compañeros en situaciones de conflicto con las cuales expresaban sus puntos de vista sobre éste indicando a su desacuerdo, de manera tal que ellos y los demás podían saber que se encontraban en una situación de conflicto. También se observó que los niños dialogaban con sus compañeros para solucionar los conflictos que llegaban a suscitarse entre ellos, dando explicaciones sencillas, como por ejemplo, mencionando “tienes más material, todos tenemos que tener el mismo”.

Durante la evaluación final se observaron resultados similares a la intervención, en donde los niños preferían emplear indicaciones verbales como “no me gusta o no quiero”, y estrategias asertivas, con las cuales platicaban con sus compañeros referente al conflicto, para solucionarlo. También se observó que ocurrían menos conflictos entre los niños en comparación con la evaluación inicial, y que los niños preferían platicar cualquier diferencia que llegaba a surgir entre ellos.

En la tabla 2 se puede observar como los niños redujeron el uso de estrategias pasivas y aumentaron el uso de las estrategias asertivas. Las primeras estrategias lograron reducirse a la mitad, por su parte las estrategias asertivas aumentaron un 44% y fueron además las más empleadas por los niños para solucionar sus conflictos durante la intervención y la evaluación final.

Registro anecdótico

Evaluación inicial

Parte del ciclo escolar en que los niños cursaron preescolar 2 se trabajó con ellos las estrategias de mediación y negociación, por lo cual durante la evaluación inicial (que fue casi al iniciar el ciclo escolar) los niños mencionaban hacer uso de estas estrategias para la solución de sus conflictos y llegaban a emplear a “la lechuza mediadora” (un títere creado para que los niños pudieran acudir a él cuando tuvieran un conflicto). En cuanto a las estrategias de solución de conflicto que se observó empleaban los niños se encontraban la

identificación de un conflicto y comprenderlo; varios niños identificaban cuando ellos o sus compañeros se encontraban ante una situación de conflicto y también mencionaban a los demás la causa de éste.

Los niños acudían con frecuencia a las maestras para informarles de sus conflictos y pedirles una solución, la cual en ocasiones no era de su agrado, por ejemplo, tres niños jugaban en el espacio de juego simbólico y una niña no quería compartir el material con sus compañeros para lo cual ellos le dijeron:

Niños: préstanos las maderas (piezas de madera)

A: no

B: ¡maestra! C no quiere compartir el material

Maestra: no C

B: ¿nos prestas el material? (le dice a C)

A: no

B: mejor déjala E, no quiere jugar

*Se emplearon letras para representar a los niños de manera que sus identidades quedaran protegidas. De aquí en adelante se emplearán para representar a los niños.

Intervención

Durante la intervención los niños continuaron acudiendo a las maestras para solucionar sus conflictos, aunque con menor frecuencia. Se observó que también acudían a las maestras o a la psicóloga para comunicarles que tuvieron un conflicto y cómo lo habían solucionado; en estos momentos la psicóloga y las maestras les reforzaban verbalmente a los niños por haber solucionado sus conflictos y también se les daba retroalimentación resaltando los aspectos que podían mejorar.

Al inicio de la intervención algunos niños identificaban cuando se encontraban ante un conflicto y proponían soluciones a estos. Cuando la psicóloga preguntaba a los niños qué podían hacer para solucionar un conflicto ellos respondían que podían ir por la lechuga o búho mediador, y se acercaban a él para comentarle el conflicto. Cuando los niños acudían

a las maestras para una solución, ellas ya no siempre daban la solución al conflicto de los niños, sino que en ocasiones los ayudaban y les mencionaban que cualquier persona podía ser su “búho mediador” (en referencia al títere de la lechuza mediadora). El comportamiento de acudir a la lechuza mediadora fue disminuyendo conforme transcurrió el programa de intervención, y al preguntarles a los niños cómo solucionarían el conflicto mencionaban que podían platicar con sus compañeros y buscar una solución.

La primera estrategia que se promovió con los niños fue la de *identificar un conflicto* a través de mencionarlo y de hacer una pausa en sus actividades. Esta estrategia era empleada con gran frecuencia por los niños, lo cual les permitía identificar sus propios conflictos y los de sus compañeros. Cuando alguien en la sala tenía un conflicto los niños lo mencionaban en voz alta para que sus compañeros, la maestra y/o la psicóloga lo escucharan. Los niños además de mencionar que tenían un conflicto, mencionaban que debían quedarse quietos y pensar qué harían y cómo lo solucionarían. Esta estrategia (identificar un conflicto al hacer una pausa en las actividades) era la que más empleaban los niños. En diversas ocasiones preguntaban a las maestras y psicóloga si ellas podían ayudarles a solucionar sus conflictos.

Hubo situaciones en que los niños de manera independiente empleaban las estrategias que se estaban promoviendo y solucionaban sus conflictos. Por ejemplo, en una ocasión la maestra pidió a los niños que guardaran su libro de colorear, dos niños discutían sobre cómo acomodar los libros y comenzaron a platicar entre ellos:

A: no podemos guardar los libros como lo estás haciendo porque no caben

B: si caben

A: ¡no! Ya sé que voy a hacer, me voy a quedar quietecito y pensaré una solución (se queda sin mover y en silencio). Después le dice a su compañera “vamos a acomodarlos así” (doblando los libros) y comienzan a hacerlo

B: ¡pero esta solución no funcionó!

A: buscaré otra solución (y vuelve a quedarse quieto y en silencio)

Conforme transcurrió el programa los niños fueron empleando más estrategias de manera independiente en comparación con las primeras sesiones. Algunos niños empleaban todas las estrategias que se habían promovido mientras otros sólo algunas. Se vio también que los niños se ayudaban entre sí a emplearlas, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Dos niños estaban jugando con material y querían un muñeco y mencionaban los dos que lo querían y que debían quedárselo. Uno de ellos menciona “tenemos un conflicto” y voltean a ver a la psicóloga y ella les dice “¿creen que pueden usar los pasos para solucionar un conflicto?” Uno de los niños voltean a ver el cartel de los pasos para solucionar un conflicto, posteriormente tienen la siguiente conversación:

A: ya se, lo tenemos un ratito y un ratito, B uno, yo uno, uno B y uno yo.

B: pero primero nos quedamos quietecitos (los dos se quedan quietos). Me siento enojado porque peleamos por el muñequito.

A: yo bien... no, no es cierto, mal, porque peleamos y no está padre.

B: yo creo que una solución puede ser que te quedes con el muñequito y yo con este (un bloque) y imagino que es un rey. Le da el muñeco a su compañero y él se queda con el bloque.

Los niños además de proponer soluciones a sus conflictos lo hacían con los de sus compañeros. Había ocasiones en las que los niños buscaban soluciones a sus conflictos y llegaban a acuerdos, los cuales si no los cumplían los recordaban entre ellos. Se observó que cuando los niños se percataban de que tenían un conflicto, de manera inmediata proponían soluciones, por ejemplo llegaban a mencionar “tenemos un conflicto, una solución puede ser...”

Entre las estrategias que más empleaban los niños se encuentran: identificar un conflicto a través de mencionarlo y/o quedarse quieto, proponer y elegir soluciones.

En esta etapa diversos niños comentaban con la psicóloga cómo solucionaban los conflictos en sus hogares, haciendo referencia a las estrategias que se promovieron dentro de la sala, tal como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

A: ayer tuve un conflicto con mi mamá porque ella me quería comprar unas plastilinas y yo no las quería, yo quería una bolsa. Mi mamá me decía que las plastilinas para que jugara pero yo le dije que no, que yo quería la bolsa. Luego le dije que teníamos un conflicto y que había que proponer soluciones. Ella me propuso una y yo propuse otra, luego me dijo mi mamá que eligiera una solución y yo elegí la que ella dijo. Y me compró una bolsa pero no la que quería, esa me la va a comprar luego.

Cuando los niños tenían un conflicto, ya no recurrían a conductas como empujar o arrebatar los materiales u objetos que querían, sino que llegaban a acuerdos a través de las soluciones que proponían.

Durante las primeras y últimas sesiones del programa de intervención se le preguntó a los niños que mencionaran lo que hacían para solucionar conflictos antes y después del programa y se les pidió que realizan un dibujo referente a esto, con la finalidad de que ellos pudieran identificar cómo había cambiado su forma de solucionarlos y también identificaran las estrategias que empleaban al final del programa para solucionar sus conflictos. No todos los niños recordaban lo que hacían antes del programa o en ciclo escolar pasado, sin embargo, al preguntarles lo que realizaban después del programa, todos pudieron identificar lo que hacían, mencionando en su mayoría que platicaban con sus compañeros y buscaban soluciones. Algunos niños mencionaron de manera específica lo que aprendieron sobre la solución de conflictos, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

“Antes no conocíamos los pasos. Cuando tenía una pelea le decía a la maestra para que ella nos diera una solución. Luego...ahora lo soluciono explicando cómo me siento, pedir que seamos amigos para no pelear, platicar. Ya no voy con la maestra porque aprendí como solucionarlo”

Igualmente se realizó de manera conjunta, entre psicóloga y niños, un cuento titulado “Mis amigos de preescolar 3” En él la psicóloga describió y los niños ilustraron y comentaron sus ilustraciones de lo que hacían para solucionar conflictos. Como resultado de esta actividad se obtuvo por una parte lo que la psicóloga consideraba que los niños hacían antes y después del programa y por otra lo que los propios niños consideraban sobre lo que hacían para solucionar conflictos. Como ejemplos de estos resultados se muestran los siguientes:

Niña A

Interpretación de la psicóloga

Antes iba con las maestras cuando tenía un conflicto o le pedía ayuda al búho mediador. Pero había ocasiones en las que se enojaba con sus compañeros y no podía solucionar el conflicto. Ahora puede quedarse quietecita cuando tiene un conflicto y buscar soluciones para seguir jugando con sus compañeros

Interpretación de A.

“Antes iba con la maestra para solucionar un conflicto o jugaba sola, pero ahora ya soluciono sola los conflictos y juego con mis compañeros”

Niño B:

Interpretación de psicóloga

Antes no sabía qué hacer cuando tenía un conflicto para solucionarlo el mismo, a veces iba con la maestra o intentaba platicar con sus compañeros, pero no siempre funcionaba. Ahora cuando tiene un conflicto se queda quieto y piensa qué hacer, les menciona a sus compañeros cómo se siente, propone muchas soluciones e imagina qué pasará con ellas, después buscan la mejor solución. Recuerda todos los pasos para la solución de un conflicto.

Interpretación de B

“Antes el búho nos solucionaba los conflictos, ahora sigue ahí el búho pero ya no vamos con él. Cuando tengo un conflicto pienso soluciones e imagino que con ellas estaremos felices”

Los dibujos de los niños se muestran en el Anexo 6.

Evaluación final

En situaciones de conflicto los niños dialogaban e intercambiaban opiniones sobre éste e intentaban buscar soluciones. Algunos niños acudían a las maestras cuando tenían un conflicto para pedirles una solución, aunque eran muy pocos, algunos otros niños lo hacían cuando no podían solucionar el conflicto después de haberlo intentado o la solución que empleaban no era satisfactoria para ellos.

Se observó también que empleaban las estrategias de manera independiente y que entre ellos se recordaban que podían emplearlas, como se aprecia en el siguiente ejemplo en donde los niños discutían porque no querían jugar con un compañero:

A: Esperen, esperen, lo que sucede es que tenemos un conflicto

B: Si, porque no queremos que C juegue con nosotros porque es grosero

A: pero tenemos un conflicto ¿cómo lo solucionamos?

D: ya todos tenemos parejas C no puede jugar

A: pero podemos hacer parejas y C quedarse con una

B: somos yo y E, y tú y D, y C se queda con ustedes

A: ¿juegas con nosotros? (le pregunta a C)

C: si

Cuando los niños tenían un conflicto lo identificaban con facilidad, ya fuera uno propio o de sus compañeros, a los cuales en ocasiones ayudaban mencionándoles que tenían un conflicto o proponiéndoles soluciones. También se observó que los niños dialogaban entre ellos y expresaban sus opiniones cuando no estaban de acuerdo con algo.

Bitácora de seguimiento

La bitácora de seguimiento permitió obtener resultados más específicos en cuanto a las estrategias que los niños empleaban ante una situación conflictiva. Estos resultados se muestran en las siguientes tablas.

Niña 1

Tabla 3. Resultados de la bitácora de seguimiento de Niña 1

Evaluación inicial	Intervención	Evaluación final
<p>- Identificaba con facilidad las situaciones de conflicto.</p> <p>-Daba a sus compañeros explicaciones sobre el motivo del conflicto, pero no escuchaba a sus compañeros cuando lo hacían.</p> <p>-Tenía iniciativa para proponer y realizar soluciones, sin embargo, si las soluciones no eran aceptadas por sus compañeros los convencía de llevarla a cabo o si el conflicto era por material se los quitaba.</p>	<p>-Identificaba sus conflictos y los de sus compañeros. En situaciones de conflicto mencionaba verbalmente que tenía uno y que debía “quedarse quieta” (hacer una pausa).</p> <p>-Mostraba comprensión de un conflicto a través de mencionar y explicar a los demás la causa de éste, escuchaba a sus compañeros cuando le daban explicaciones. Identificaba y nombraba sus emociones y lo que las provoca, lo cual lo hacía sin necesidad de que le preguntaran por ellas.</p> <p>-Igualmente se observó que proponía diversas soluciones a los conflictos que tenía, las cuales si la beneficiaban a ella no las consultaba con sus compañeros, pero también proponía soluciones que fueran del agrado de todos, situación que predominaba.</p> <p>- Hacía comentarios de cómo solucionaba los conflictos en su casa y de qué estrategias empleaba para solucionarlos.</p> <p>- En ocasiones acudía a las maestras para solucionar el conflicto, aunque con menor frecuencia que en la evaluación inicial</p>	<p>-Cuando se le sugería emplear estrategias para solucionar sus conflictos mencionaba que ya sabía qué hacer y empleaba las estrategias para solucionarlos.</p> <p>- Empleaba, al igual que en la intervención, la comprensión del conflicto, mencionando el motivo del conflicto y sus puntos de vista.</p> <p>-Proponía soluciones a sus conflictos, en ocasiones también a los de sus compañeros.</p>

- En ocasiones acudía a las maestras para solucionar el conflicto.

-Mencionaba los pasos para solucionar un conflicto dentro de la sala y refería cómo los empleaba en sus hogar.

-Acudía muy poco con las maestras para solucionar un conflicto.

Niña 1 a lo largo del programa desarrolló las estrategias de solución de conflictos que se promovieron, algunas de ellas, como identificar un conflicto, las realizaba, y otras como lo es comprender un conflicto se ampliaron. Logró emplear en diversas situaciones las estrategias de manera independiente, solucionando la mayoría de sus conflictos.

Niña 2

Tabla 4. Resultados de la bitácora de seguimiento de Niña 2

Evaluación inicial	Intervención	Evaluación final
-Acudía frecuentemente a las maestras cuando tenía un conflicto.	-Continuaba acudiendo con las maestras cuando tenía un conflicto, aunque lo hacía con menos frecuencia.	-Continuaba acudiendo con las maestras cuando tenía un conflicto, aunque lo hacía con menos frecuencia.
-Expresaba a sus compañeros su desacuerdo, a veces en voz muy baja que dificultaba que la escucharan, o en el momento del conflicto levantaba la voz para decirles a sus compañeros “oye” “no” “no quiero”.	-Identificaba los conflictos y lo mencionaba a sus compañeros. -Mencionaba a sus compañeros lo que le molestaba o el motivo del conflicto, pero no lo hacía siempre. Al preguntarle por sus emociones podía mencionarlas. Escuchaba a sus compañeros cuando daban explicaciones.	-Identificaba sus conflictos. -Menciona el motivo del conflicto y su desacuerdo, daba explicaciones sobre éste.
	-Cuando le preguntaban qué podía hacer para solucionar un conflicto mencionaba las estrategias, pero no siempre hacía uso de ellas hasta que no se le sugería emplearlas, con excepción de hacer una pausa en sus actividades.	-Llegaba fácilmente a acuerdos con sus compañeros y aceptaba los que proponían.

Con el programa de promoción de estrategias de solución de conflictos *Niña 2* desarrolló la estrategia de identificar un conflicto, pues al inicio del programa no contaba con ella. También logró acudir con menos frecuencia con las maestras ante situaciones conflictivas, debido a que expresaba a sus compañeros su desacuerdo y podía llegar a acuerdos con ellos fácilmente, ya que escuchaba a sus compañeros cuando ellos también expresaban sus desacuerdos y proponían soluciones.

Niño 3

Tabla 5. Resultados de la bitácora de seguimiento de Niño 3

Evaluación inicial	Intervención	Evaluación final
-Identificaba cuando se encontraba en una situación de conflicto.	-Mencionaba a sus compañeros que tenían un conflicto y que se tenían que quedar quietecitos.	-Identificaba sus conflictos y los de sus compañeros mencionando que tenían un conflicto.
-Explicaba a sus compañeros el motivo del conflicto y les mencionaba que no estaba de acuerdo. Escuchaba las explicaciones que los demás realizaban.	-Explicaba a sus compañeros el motivo del conflicto, sus puntos de vista y lo que pensaba de los conflictos, así como también escuchaba las explicaciones que sus compañeros decían y las consideraba para proponer soluciones.	-Explicaba el motivo del conflicto y sus puntos de vista sobre el conflicto.
-Proponía soluciones	-En ocasiones cuando él o sus compañeros tenían un conflicto les mencionaba que no discutieran o pelearan y les decía “acuérdense que hay que buscar una solución” y proponía soluciones, tratando que fueran del agrado de todos.	-Buscaba soluciones a sus conflictos y preguntaba a sus compañeros si les gustaban o no.

Al inicio del programa contaba con diversas estrategias, conforme se fue realizando *Niño 3* fue haciendo uso de más estrategias y aquellas con que contaba se fueron ampliando. Al finalizar el programa solucionaba la mayoría de los conflictos empleando las estrategias sin ayuda de las maestras o algún adulto. *Niño 3* proponía con facilidad soluciones y mostraba

interés en que fueran del agrado de todos; para elegir una solución preguntaba a sus compañeros si les gustaba y estaban de acuerdo con realizarla.

Niño 4

Tabla 6. Resultados de la bitácora de seguimiento de Niño 4

Evaluación inicial	Intervención	Evaluación final
<p>-Empleaba estrategias pasivas, comúnmente no decía a sus compañeros lo que le molestaba pero sí no estaba de acuerdo con ellos realizaba comentarios como “a mí no me gusta”</p> <p>-Proponía soluciones a los conflictos, pero también aceptaba soluciones o acuerdos que le proponían sus compañeros aunque no le agradaran del todo.</p> <p>-Acudía poco con las maestras para solucionar los conflictos.</p>	<p>-Lograba identificar un conflicto, ya que cuando se encontraba en uno lo mencionaba a sus compañeros, así como también hacía una pausa en sus actividades, lo cual en ocasiones indicaba a sus compañeros para que la hicieran también.</p> <p>-En algunas ocasiones mencionaba y explicaba el motivo del conflicto, así como sus emociones, de manera más común si se le preguntaba.</p> <p>- Llegaba a proponer soluciones ante sus conflictos y los de sus compañeros.</p> <p>-Cuando tenía un conflicto acudía a observar el cartel para solucionar conflictos.</p>	<p>-Identificaba sus conflictos, ya fuera mencionándolo a sus compañeros y/o haciendo una pausa en sus actividades.</p> <p>-Podía explicar el motivo del conflicto a sus compañeros.</p> <p>-Proponía soluciones a sus conflictos, cuando identificaba que tenía uno mencionaba que había que buscar una solución, la cual buscaba junto con sus compañeros para que les gustaran a todos.</p>

Niño 4 al inicio del programa hacía uso de estrategias pasivas que no siempre le permitían solucionar satisfactoriamente sus conflictos. A lo largo de la intervención empleó las

estrategias que se promovieron y de esta manera solucionaba sus conflictos de una manera asertiva, es decir, llegando a acuerdos junto con sus compañeros. Se observó que *Niño 4* proponía soluciones rápidamente cuando identificaba una situación de conflicto.

Como se ha visto en las tablas anteriores, los niños desarrollaron las estrategias de solución de conflictos, si bien cada niño las desarrolló a un ritmo y de manera diferente, todos mostraron un incremento en cuanto su uso. Cada niño empleaba las estrategias y tenía una manera específica de hacerlo, por ejemplo, *Niña 2* identificaba los conflictos y únicamente lo mencionaba, en cambio *Niña 1*, lo mencionaba y se quedaba quieta, lo anterior debido a que cada niño tenía una preferencia diferente sobre cómo emplear las estrategias.

Análisis estadístico de resultados

Con la finalidad de determinar si hubo una diferencia significativa en los resultados obtenidos en las diferentes etapas del programa de intervención se empleó la prueba de Friedman, para ello se tomaron los porcentajes del total de estrategias de solución de conflictos de las listas de cotejo de estrategias de solución de conflictos.

Los resultados que se obtuvieron en esta prueba indican que aumentó el uso de estrategias para solucionar conflictos por parte de los niños ($X^2(2) = 9.65, p < 0.008$) y por lo tanto se puede decir que hay diferencias significativas en cuanto al uso de las estrategias de solución de conflictos por parte de los niños en las diferentes etapas del programa de intervención y que este fue efectivo, tal como se parecía en la figura 4.

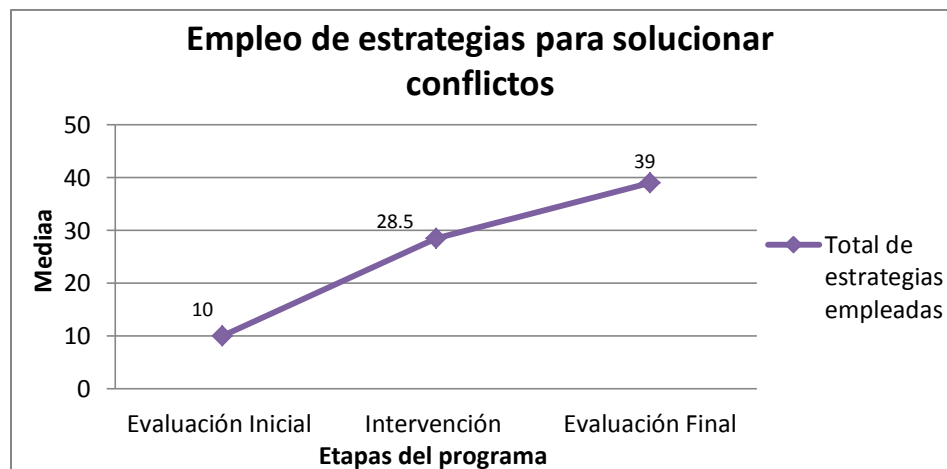


Figura 4. Empleo de estrategias por parte de los niños para solucionar conflictos

Resultados del objetivo específico con las maestras

Participarán, de manera colaborativa, en la planeación y realización de las sesiones del programa de solución de conflictos para que sus alumnos desarrollen y empleen estrategias de solución de conflictos.

En esta sección se describen los resultados obtenidos con las maestras, primeramente se mencionará el proceso en el que la maestra titular participó en el diseño y conducción de las sesiones. Posteriormente se describirá cómo las maestras promovían en sus diferentes actividades las estrategias de solución de conflicto y finalmente los resultados encontrados en la lista de cotejo para la promoción de estrategias de solución de conflictos.

Participación de la maestra titular en el diseño y conducción de las sesiones

Como se mencionó con anterioridad, el diseño y conducción por parte de la maestra en las sesiones del programa se realizó en tres etapas, en la primera (diseño y conducción por parte de la psicóloga) realizó comentarios en donde aportaba sugerencias para la realización de las sesiones, estas sugerencias consistían principalmente en la organización de los niños durante las actividades de las sesiones.

En la etapa en donde la maestra y psicóloga realizaban las sesiones de manera conjunta, la maestra comenzó a promover dentro de sus actividades las estrategias de solución de

conflictos, tomando como referencia las sesiones de la psicóloga. Al inicio de las actividades mencionaba a los niños que realizarían la actividad con ella y que terminarían de hacerla con la psicóloga.

En la tercera etapa, donde las sesiones estaban a cargo de las maestra, ella realizaba actividades para promover las estrategias de manera similar a las sesiones de la psicóloga, en donde a través de las actividades cotidianas propiciaba situaciones de conflicto para que los niños pusieran en práctica las estrategias que habían desarrollado. Cuando en el transcurso de las actividades surgían conflictos entre los niños la maestra les mencionaba que tenían un conflicto, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Maestra: tenemos que terminar de colocar las palabras, ya todos pasaron y sobran tres, ¿quién va a pasar a pegarlas?

Niños: ¡yo! Yo quiero (varios de ellos levantan la mano y mencionan que quieren pasar)

Maestra: creo que tienen un conflicto, no todos pueden pasar, ustedes ya saben qué hacer cuando tienen un conflicto (algunos niños levantan la mano), a ver A dime qué podemos hacer

A: podemos pasar por equipos

B: quien esté más quietecito pasa

C: tú eliges quien va a pasar

Maestra: están dando soluciones porque tienen un conflicto, ¿cuál vamos a hacer?

(Los niños platican entre ellos y eligen la solución de pasar un niño de cada equipo, para elegir al niño que pasará cada equipo lo hace de manera diferentes, uno lo hace por medio de un volado, otro eligiendo a un niño usando “zapatito blanco” en donde el que quedé al final de la canción gana y el otro equipo lo elige platicando).

En otra ocasión la maestra al realizar la actividad les menciona a los niños que ellos se pongan de acuerdo y que no vayan a pedirle a ayuda a ella o a la psicóloga, puesto que ya

son niños grandes y ya saben cómo solucionar sus conflictos. Los niños se ponen de acuerdo entre ellos para compartir el material para la realización de la actividad.

Promoción de las estrategias de solución de conflictos

Las maestras (titular y auxiliar) promovían las estrategias de solución de conflictos no sólo en las sesiones que se realizaban como parte del programa de intervención, sino que también lo hacían en las diversas actividades que realizaban y en diferentes situaciones dentro de la sala.

Hubo ocasiones en las que la maestra les recordaban a los niños el uso de las estrategias para solucionar conflictos, en una ocasión una niña le quitó a su compañero los colores y él le gritó a la niña, la maestra le dijo “si tenías un conflicto podías haberme dicho a mi o a Naty (la psicóloga) y nosotras te ayudábamos, te hubiéramos escuchado y ayudado a usar los pasos para solucionar el conflicto”

En otra situación, mientras los niños jugaban en espacios, B. se acerca a la maestra y le dice que él y su compañero A. tienen un conflicto, a lo que la maestra respondió: “tú ya sabes que hacer en estas situaciones” y el niño regresa a su espacio. Unos minutos después A. se acerca y le dice a la maestra que su compañero le está diciendo grosero y la maestra responde “desde hace rato B. te está diciendo que tienen un conflicto y busquen una solución pero tú no le haces caso, ¿se acuerdan que platicaron ayer lo de solucionar conflictos cuando jugaran con material? La maestra va al espacio de los niños y les pregunta cuál es su conflicto y los niños responden que A. tiene mucho material, la maestra pregunta a los niños qué pueden hacer y ellos proponen la solución de tener el mismo número de materiales. La maestra les ayuda a contar el material y va dando uno a cada niño, de manera tal que cada uno de ellos tenga la misma cantidad.

En lo referente a la maestra auxiliar, en ocasiones alentaba a los niños a emplear las estrategias de solución de conflictos ya fuera a través de mencionarles que las emplearan o preguntándoles qué podían hacer para solucionar el conflicto, en donde guiaba a los niños para que buscaran y eligieran una solución, como se aprecia en el siguiente ejemplo.

Los niños discuten por un material, la maestra se acerca a ellos y les pregunta que sucede.

A: ella me quitó la ovejita chiquita y yo la tenía primero

B: no, yo la tenía, ella no la estaba usando

Maestra: ¿y qué van a hacer?

A y B: buscar una solución

Maestra: ¿y cuál va a ser su solución? ¿qué solución proponen?

Por lo anterior se puede decir que al igual que se fue desarrollando el programa, las maestras se fueron involucrando más en él y además promovían entre sus alumnos el uso de estrategias de solución de conflicto en diferentes situaciones que se presentaban en la sala.

Lista de cotejo para la promoción de estrategias de solución de conflictos

Como ya se mencionó, se observó a la maestra titular durante la realización de la actividad central y durante la conducción de las sesiones del programa que ella realizó para identificar las principales técnicas que empleaba para promover las estrategias de solución de conflictos con sus alumnos. El porcentaje que se muestra como resultado se obtuvo a partir del número de sesiones en las que se observó la maestra empleaba dichas técnicas.

En la evaluación inicial se observó a la maestra en tres actividades. La información obtenida de estas observaciones indica que la maestra no realiza un cierre a las actividades, para lo cual realiza la actividad o producto principal sin indicar de manera clara a los niños que terminó la actividad. Se observó que la introducción de las actividades básicamente consistía en mencionarles a los niños lo que se realizaría en la actividad y en dar las indicaciones para hacerlo. Estos resultados se muestran en la tabla 7:

Tabla 7. Porcentaje sesiones en las que se emplearon diversas técnicas por la maestra para promover estrategias de solución de conflictos durante las actividades.

	%	%	%
--	---	---	---

Técnica	Evaluación inicial	Intervención	Evaluación final
Recapitulación	33	30	33
Mencionar (estrategia) que se trabajará	33	70	66
Indicaciones verbales	100	100	100
Modelamiento	33	40	66
Retroalimentación	66	60	100
Reforzamiento	33	60	66
Preguntas de qué aprendieron	0	0	0
Otras	100	100	100

En la tabla 7 se puede ver que la técnica que la maestra más empleó durante esta etapa fue la indicación verbales, con ésta hace explícito a los niños lo que tienen que realizar para la actividad. La retroalimentación fue empleada en dos de las sesiones para alentar a los niños a continuar con la actividad o para pedirles que la mejoren. Las técnicas de recapitulación, modelamiento, reforzamiento y mencionar a los niños lo que se trabajará fue empleada sólo en una ocasión. La maestra empleó otras técnicas como hacer preguntas sobre el tema y dar ejemplos, para que de esta manera fuera más comprensible para los niños lo que se estaba viendo.

Durante la intervención se observó a la maestra en 18 actividades, de las cuales 3 correspondieron a las sesiones que diseñó y dirigió como parte del programa de intervención. Se observó que la maestra realizaba en sus actividades una introducción y desarrollo, no así un cierre a la actividad. Las técnicas que se observaron empleaba más eran las indicaciones verbales, la retroalimentación y el reforzamiento, el cual era de tipo verbal. Otra de las técnicas que la maestra empleaba eran las preguntas para activar conocimientos previos y captar la atención de los niños, dar ejemplos para hacer más comprensible la información, explicar algunos aspectos de la actividad que no comprendían los alumnos y les mencionaba las reglas de la actividad.

Durante la evaluación final se observó durante tres sesiones, identificando que las técnicas que la maestra empleó más para promover estrategias de solución de conflictos fueron el modelamiento y el reforzamiento. También hacía uso de técnicas como poner ejemplos de una situación específica o pedirles a los niños que contaran lo que han realizado en situaciones similares. Igualmente empleaba la instrucción directa para decirles a los niños que buscaran una solución cuando tenían un conflicto.

Finalmente se puede decir que las técnicas de mencionar la estrategia que se trabajará, la retroalimentación, el modelamiento y el reforzamiento fueron las técnicas que más empleó la maestra para promover el uso de estrategias de solución de conflictos con sus alumnos durante el programa de intervención.

DISCUSIÓN

El programa que aquí se describió permitió dar solución a la problemática encontrada en el grupo de preescolar 3, de manera que se abordó la convivencia entre los niños, el llegar a acuerdos, el contar con estrategias de solución de conflictos, mejorar la convivencia y el trabajo dentro de la sala. Lo anterior se logró a partir de la promoción de estrategias de solución de conflictos, con las cuales los niños podían proponer soluciones por sí mismos a través de acuerdos o soluciones que establecían, dando como resultado que las llevaran a cabo y los conflictos se solucionaran, que los niños continuaran conviviendo e interactuando entre ellos y con las maestras, y también que en ocasiones se evitaran conflictos gracias a los acuerdos que establecían para la realización de ciertas actividades cotidianas, por ejemplo, repartir material o emplear los colores.

Los resultados mostrados con anterioridad permiten decir que el objetivo general del programa, *“Que los alumnos de preescolar 3 sean capaces de poner en práctica estrategias para la solución de conflictos de manera independiente en diversas situaciones”*, se cumplió, y por lo tanto los alumnos emplearon las estrategias de solución de conflictos que se promovieron, haciendo uso de ellas tanto dentro como fuera de la estancia. Los alumnos desarrollaron y pusieron en práctica a través de diversas técnicas las estrategias de solución de conflictos, algunos de ellos lo hicieron porque sus compañeros les ayudaban a usarlas, algunos otros niños porque observaron cómo sus compañeros era reforzados verbal o socialmente al emplearlas, con lo cual ellos mencionaban que las emplearían o narraban una anécdota en donde las empleaban, para también ser reforzados por la maestra, psicóloga o compañeros. Lo anterior coincide con lo propuesto en la teoría cognoscitiva social del aprendizaje con relación al aprendizaje vicario, es decir que observar que los demás son reforzados influye en el aprendizaje (Bandura, 1971).

Cuando los niños hacían uso de las estrategias para solucionar un conflicto, ya fueran ellos o sus compañeros, se percataban de las consecuencias favorables que esta acción tenía y comentaban que ya podían continuar jugando con sus compañeros o realizar una actividad. El hecho de que los niños prestaran atención a las consecuencias de emplear las estrategias

les permitió continuar empleándolas, ya que como lo menciona Bandura (1971, 1969) y Bandura y Walters (1978), las consecuencias de las conductas que se observan determinan en gran parte que se continúe realizando o no dicha conducta.

En otro aspecto, cuando los niños querían solucionar un conflicto empleaban el modelo de solución de conflictos sociales (Monjas, 1997; Nezu y Nezu, 1991, D´Zurilla y Nezu, 1982 y D´Zurilla y Goldfried, 1971 citados en Romero 2005; Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado, 2005; Deutsh y Coleman, 2000; Adams y Sasse, 2001; Crary, 1994 citada en Funes, 2000) aunque no haciendo uso de los cinco pasos que se les enseñaron. Pese a que los niños no hicieron uso de todos los pasos del modelo, solucionaban sus conflictos empleando sólo aquellos que eran más sencillos para ellos, los cuales eran *identificar el conflicto*, para lo cual preferían quedarse quietos, *mencionar la causa del conflicto* y *proponer soluciones*; la mayoría de las veces mencionaban que se quedarían quietos porque tenían un conflicto y de inmediato proponían una solución. El modelo al ser una serie de pasos o estrategias facilitó a los niños recordarlos y llevarlos a la práctica.

Al igual que en otros estudios y como lo marca la literatura, con la realización del programa de intervención se mostró que las técnicas conductuales y cognoscitivas como el modelamiento, la instrucción directa, el reforzamiento (Caballo, 1993; Michelson, Sugar, Wood. y Kazdin, 1987; Kelly, 1987), actividades como cuentos y títeres (Adams y Sasse, 2001), así como técnicas para la generalización como trabajar en ambientes reales con reforzadores naturales (Michelson, et al., 1987; Orviz y Lema, 2000) son efectivas para la promoción y enseñanza de estrategias de solución de conflictos.

Los niños lograron cambios en su comportamiento a partir de la implementación del programa, esto debido a que en su contexto existieron elementos que permitieron este cambio, entre éstos se encuentran las actividades del programa, el trabajo realizado entre maestras y psicóloga, la interacción entre la psicóloga y los niños, las instrucciones verbales, reforzamientos o retroalimentaciones que se hacían hacia los niños referente al empleo de las estrategias. Con relación a lo anterior Bandura y Walters (1978) mencionan

que los cambios en la conducta de las personas son en parte producto de la instrucción social y de variables relevantes en el entorno.

A lo largo del programa se observó que los conflictos entre los niños fueron un factor que permitió el desarrollo de diversos aspectos además de las estrategias de solución de conflictos, es decir, el programa tuvo un impacto favorable en otros aspectos. Entre estos se encuentran la autorregulación, la expresión de emociones y puntos de vista, desarrollo de habilidades sociales y conducta prosocial, lo cual coincide con postulados de autores que abordan la solución de conflictos, entre los cuales se encuentran Hazas (2010) y Fuquen (2003). Los niños empleaban la autorregulación ante un conflicto puesto que para solucionarlo requerían anticipar las consecuencias de las soluciones, planear cómo las llevarían a cabo, elegir una solución y controlar las emociones que surgían en los conflictos, ya que lograban no agredir a sus compañeros o en sus palabras, lograban “no enojarse”, elementos que de acuerdo con Bandura (2001) son esenciales para la realización de una conducta.

El expresar sus emociones ayudó a los niños a que tomaran en cuenta a sus compañeros en el momento de buscar soluciones que fueran del agrado de la mayoría, así como ellos lo expresaban “para que todos estemos felices”. La promoción de las estrategias de solución de conflictos permitió a los niños reconocer y expresar sus emociones no solamente en situaciones conflictivas, sino que lo hacían en momentos diferentes permitiéndoles comprender con mayor facilidad los puntos de vista de los demás. Lo anterior se facilitó también por el nivel de desarrollo en el cual se encuentran los niños, ya que están desarrollando la empatía y de esta manera podían identificar con más facilidad las emociones de los demás ante un conflicto y proponer soluciones a ellos, pues comienzan a ser sensibles a las emociones y reacciones de sus compañeros (Mújina, 1978).

En cuanto al desarrollo de la conducta prosocial, los niños podían comprender las emociones y puntos de vista de sus compañeros, aspecto que coincide con lo establecido por Romero (2005), que los programas de promoción de estrategias de solución de

conflictos, de manera específica en cuanto al uso del modelo de solución de conflictos, permiten el aumento de la conducta prosocial.

Es por tanto que el programa de solución de conflictos contribuyó de manera importante en diversos aspectos del desarrollo social de los niños y no sólo al que se tenía contemplado, que era la solución de conflictos. Con relación a esto Turnuklu, Kacmaz, Gurler, Turk, Kalender, Zengin y Sevkin (2010), mencionan que la solución de conflictos permite a los niños ser más competentes socialmente. Al ser socialmente más competentes los niños, lograron ser más aceptados por sus compañeros (Caballo, 1995; Michelson, Sugar, Wood y Kazdin, 1987; Kelly, 1987) dado que cuando los niños solucionaban sus conflictos los demás niños querían jugar y convivir con ellos y se facilitó la interacción con las maestras, lo cual a su vez fue de manera directa un reforzamiento social que propició que los niños continuaran empleando las estrategias para solucionar sus conflictos.

Por otra parte, los niños al contar con estrategias de solución de conflictos se percibían capaces de solucionar por sí mismos los diversos conflictos que surgían dentro de la estancia, de manera que cada que se presentaba uno lo solucionaban o intentaban hacerlo, mencionando en ocasiones “ya sé que hacer en un conflicto” o “puedo solucionar el conflicto”. Con relación a lo anterior D’Zurilla y Nezu (1990) refieren que cuando las personas se sienten capaces de solucionar sus conflictos es más sencillo que lo realicen y muestren una actitud positiva hacia ello y sea más probable que lo solucionen satisfactoriamente, como fue el caso con los niños de preescolar 3, que al buscar y poner en práctica soluciones por ellos mismos quedaban satisfechos con la solución elegida.

También se puede decir que el tener una relación afectuosa con los niños e interactuar con ellos en sus diferentes actividades e involucrarse en ellas, permitió construir un vínculo de confianza entre ellos y la psicóloga, el cual permitió a los niños pedir ayuda para emplear las estrategias de solución de conflictos y también para comentar cómo las empleaban en sus contextos cercanos, como por ejemplo en sus hogares.

En cuanto a la parte del programa que corresponde al trabajo con las maestras se puede decir que la relación entre maestras y psicóloga fue un factor que influyó en gran parte en el cumplimiento de los objetivos del programa, ya que se creó una relación de colaboración en la cual se brindaba apoyo para las actividades desde el diseño hasta la realización, situación en la cual se dio un aprendizaje recíproco como profesionales, al mismo tiempo y como lo mencionan Bernaza y Lee (2005), trabajar de manera colaborativa permitió que los resultados obtenidos fueran superiores que si se hubiera trabajado sin las maestras.

Al trabajar colaborativamente con la maestra se aportaron a la realización de las sesiones conocimientos, técnicas y actividades desde la perspectiva de cada profesional, dando como resultado un enriquecimiento profesional mutuo y sesiones efectivas para los niños. Así mismo el reconocer el trabajo de la maestra y el valor de sus aportaciones fue un factor fundamental para la realización del programa.

En otro aspecto, con lo encontrado en este programa de intervención se aporta información con relación a cómo el empleo de estrategias para solucionar conflictos por parte de los niños no sólo impacta de manera directa en la solución de conflictos, sino que también en su prevención. Esto se observó mientras se realizaban las listas de cotejo y observaciones en la sala, ya que al inicio del programa ocurrían con frecuencia conflictos entre los niños, y en las sesiones finales de la intervención así como durante la evaluación final la cantidad o frecuencia de conflictos entre los niños era menor, incluso durante algunas observaciones no se presentaron. Sin embargo, no se cuenta con registros específicos de este aspecto.

Igualmente con este programa se aportaron diversas actividades, técnicas y estrategias para los niños y maestras que les permitieron no únicamente solucionar una situación de conflicto, sino que además les permitieron desarrollar otros elementos como es el caso del lenguaje, en cual era empleado por los niños para expresar sus desacuerdos o llegar a una solución de manera conjunta. Por otra parte, algunas de éstas técnicas y actividades se retomaron por las maestras para la realización de actividades diferentes a las relacionadas con el programa, con las cuales se abordaron situaciones específicas dentro de la sala.

Este programa también aporta a futuros programas una guía de actividades efectivas para realizar con los niños y maestras dentro de un espacio educativo y/o cotidiano para la promoción de estrategias de solución de conflictos. Ya que al trabajar con actividades que son parte de la rutina o acontecen con regularidad en el contexto de los niños es sencillo adaptarlas a nuevas situaciones.

Fue a partir de la promoción de las estrategias de solución de conflictos que los niños identificaron lo que era una solución y cómo podían buscar una ante cualquier situación de conflicto, y de esta manera emplear las estrategias en contextos diferentes a la sala de preescolar 3, como por ejemplo en su hogar. Al tiempo que los niños empleaban las estrategias para solucionar conflictos con sus compañeros y notaron que ellos mismos podían solucionarlos de manera favorable, comenzaron a realizarlo con sus hermanos y/o padres, de manera que ahora eran ellos los que les enseñaban a alguien más cómo emplear las estrategias de solución de conflictos y así promoverlas en otros contextos.

Para el trabajo con otros profesionales, en este caso con las maestras, el programa realiza diversas aportaciones, entre ellas se probó que el modelo de colaboración con las docentes resultó ser eficaz para la promoción de estrategias de solución de conflictos, igualmente se demostró que la promoción de las estrategias puede ser parte del programa de actividades que se realiza dentro de una escuela, y por tanto no manejarse de manera independiente, dando como resultado que los niños lo vean como parte de su entorno y a su vez se les facilite su uso y generalización en otros contextos.

Con relación a los aspectos que no funcionaron como se esperaba o no fueron contemplados dentro del programa se encuentra la inclusión de la maestra auxiliar en las actividades realizadas durante las sesiones, aunque participó como observadora y haciendo comentarios y sugerencias, su participación se limitó a esto. La participación activa de la maestra auxiliar pudo haber permitido que se promoviera más el uso de las estrategias y que hubiera una concordancia entre ambas maestras para retroalimentar y reforzar a los niños, así mismo con su participación en el diseño y/o realización de las sesiones se hubieran incluido actividades o situaciones que no se tenían contempladas, como es el caso

de las actividades vespertinas que realizan los niños en la estancia antes de ir a sus hogares, en las cuales la maestra auxiliar estaba a cargo y refería conflictos entre los niños.

Para futuras aplicaciones del programa se sugiere trabajar con los padres de familia, los alumnos y las maestras de manera conjunta y desde el inicio del programa para promover las estrategias, ya que si los padres se involucran desde un inicio o en más actividades es más sencillo para los niños emplear en diversos contextos las estrategias de solución de conflictos.

Otra sugerencia que se hace es tener un registro individual de los niños de las listas de cotejo o de cualquier instrumento que sea empleado, para que de esta manera se tengan datos de cada uno y resultados específicos por niño e igualmente se puedan hacer más análisis estadísticos.

Igualmente se sugiere que las maestras, psicóloga y demás personas involucradas en la realización del programa hagan uso de las estrategias de solución de conflictos en situaciones que los niños puedan observarlas, para que de esta manera aprendan otras situaciones y/o formas de emplearlas, sean un modelo y al mismo tiempo un motivador para usarlas y puedan contar con referentes sobre su efectividad, lo cual puede facilitar su uso por parte de los niños.

REFERENCIAS

- Abd, N., Sujud, R., Subramaniam, V., Rafidah, N. y Azma, Z. (2008). Helping children resolve conflict in communication. *The International Journal of Learning*. Volume 15, number 11.
- Adams, S. y Sasse, D. (2001). I had it first. Teaching young children to solve problems peacefully. *Childhood Education*. 78, 1.
- Andrade, M. (2004). *El desarrollo de la habilidad para resolver conflictos interpersonales a través del juego dramático. Un estudio en niños de cinco años*. Lima: Grupo de análisis para el desarrollo- GRADE
- Artino, A. (2007). *Bandura, Ross and Ross: Observational learning and the Bobo doll*. University of Connecticut
- Bandura, A. (1969). *Social Learning Theory of Identificatory Processes*. En: Goslin, D. (1969). *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally and Company.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. E.U.A.: General Learning Press
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annu. Rev. Psychol.* 52. 1-26
- Bandura, A. y Walters, R. (1978). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Tercera edición. España: Alianza Editorial.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. España: editorial Morata.

- Belsky, J. (2007). *Experiencing the Life-Span*. New York: Worth Publishers
- Bernaza, G. y Lee, F. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. U.S.A.: Guilford
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo veintiuno.
- Carrasco, A. y Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. Vol. 12 No. 12. pp 104-116.
- Chen, D., Fein, G., Killen, M. y Tam, H. (2001). Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence and ages-related patterns. *Early Education and Development*. Volume 12, number 4.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Educación. 8ª. Edición
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V. y Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en resolución de problemas sociales como herramienta de prevención en niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*. Vol. 12. No. 2. 157-173.
- Dereli, E. (2009). Examining the permanence of the effect of a social skills training program for acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavioral and Personality*. 37 (10). 1419-1428. doi: 10.2224/sbp.2009.37.10.1419
- Deutsch, M. y Coleman, P. (2000). *The handbook of conflict resolution: theory and practice*. U.S.A.: Jossey- Bass

- D'Zurrilla, T., Nezu, A. y Maydeu-Olivares, A. (2004). Capítulo 1. Social problem solving: theory and assessment. En: Chang, E., D'Zurrilla, T. y Sanna, L. (2004). Social problema solving. Theory, research and training.
- Espinosa, M. (2007). *Promoción de conductas prosociales en niños preescolares*. Tesis de maestría no publicada. UNAM, México.
- Fabes, R., Hanish, L., Martin, C., Moss, A. y Reesing, A. (2012). The effects of young children's affiliations with prosocial peers on subsequent emotion in peer interactions. *British Journal of Developmental Psychology*. 30. 569-585.
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Cuarta edición. México: Pearson Education.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*. 3. pp. 91-106.
- Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*. Número 001. pp. 265-278.
- Gilies, R. (2007). *Cooperative learning. Integrating theory and practice*. U.S.A.: Sage publications.
- Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para las escuelas*. Argentina: Granica.
- Hazas, E. (2010). *Estrategias de resolución de conflictos en preescolares*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

- Jiménez, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*. 33(2), 95-107.
- Joshi, A. (2008). Conflict resolution between friends during middle childhood. *The Journal of Genetic Psychology*. 169-2. 133-148.
- Kaplan, J. y Carter, J. (1995). *Beyond behavior modification. A cognitive-behavioral approach to behavior management in the school*. Tercera edición. U.S.A.: Pro ed
- Kelly, J. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones*. España: Descleé de Brouwer.
- Kenneth, R. y Hildy, R. (1982). *Peer relationships and social skills in childhood*. U.S.A. Nueva York: Springer-Verlag
- Michelson, L., Sugar, D., Wood. Y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. España: Martínez Roca.
- Miles, E. y Trott, W. (2011). *Collaborative Working. Inside out. A series of personal perspectives on government effectiveness*. Institute for Government
- Monjas, M. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas de edad preescolar*. (3ra edición.) Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Montes de Oca, M. (2008). *Solución de conflictos en preescolares con conductas tímidas y agresivas*. Tesis de maestría no publicada. UNAM, México.
- Montes de Oca, M. (2014). *Solución de conflictos en niños preescolares. ¿Hacen los niños lo que dicen?* Artículo no publicado.

- Morales, C. (2007). *Construcción de una relación de colaboración psicóloga-maestra para la mejora educativa*. Tesis de maestría no publicada. UNAM, México.
- Mújina. (1978). *Psicología de la edad preescolar. Un manual completo para comprender y enseñar al niño desde que nace hasta los siete años*. Madrid, España. Editor Pablo del Río.
- Murillo, P., Gandul. I. y Pérez Llorente, T. (1996). *Apoyo colaborativo interprofesional*. En: Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. España: Ediciones Mensajero.
- Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs cooperative learning*. Recuperado el 4 de diciembre de 2013, de: http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1998). *Psicología del desarrollo*. Colombia: McGraw-Hill
- Romero, G. (2005). *Evaluación y entrenamiento de habilidades de solución de problemas en niños que presentan conducta agresiva*. Tesis de maestría no publicada. UNAM, México.
- Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. España: McGraw-Hill Interamericana
- Sellman E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterize successful implementation? *British Educational Research Association*. Vol. 37, No. 1, pp. 45–60. doi: 10.1080/01411920903419992.
- Shantz, C. (1987). Conflict between children. *Child Development*. 58. 283-305.

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin F. y Sevkin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*. Vol. 7, Num. 1. p. 33-45. doi: 10.1080/17400200903370928

Tuvilla, J. (2005). *Cultura de paz. Fundamentos y claves*. Bilbao: Desclée.

Wilmont, W. y Hocker, J. (2001). *Interpersonal conflict*. Sexta edición. U.S.A.:McGraw-Hill

Wu, Ch., Hursh, D., Walls, R., Stack, S. y Lin, I. (2012). The effects of social skills training on the peer interactions of a nonnative toddler. *Education and Treatment of Children*. Vol. 35. No. 3. pp. 371-388

Zañartu, M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en la red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Número 28. Año V.

ANEXOS

Anexo 1. Lista de cotejo de estrategias de solución de conflictos

Lista cotejable para evaluar el uso de estrategias de solución de conflictos

Fecha: _____ Fase del programa: _____

Lugar de observación: _____ Actividad: _____

Periodo de observación (total y por equipo/niño): _____

Habilidades verbales para la solución de conflictos

Equipo 1 Equipo 2 Equipo 3 Equipo 4

Ante la situación de conflicto emplean volumen de voz adecuado para dirigirse a los demás

Ante la situación de conflicto ofrecen disculpas porque alguien más se lo pide

Ante la situación de conflicto ofrecen disculpas por iniciativa propia

Hacen cumplidos a sus compañeros

Habilidades no verbales para la solución de conflictos

Establecen contacto ocular cuando conversan con alguien más

Hay correspondencia entre sus gestos y los sentimientos que expresan

Ante un conflicto mantienen la calma

ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Identifican una situación de conflicto

Ante la situación de conflicto, hacen una pausa en sus actividades

Expresan verbalmente que tienen un conflicto

Muestran comprensión de un conflicto

Expresan verbalmente su desacuerdo en una situación conflictiva

Expresan verbalmente la causa del conflicto (p.e. yo quiero eso)

Expresan verbalmente sus sentimientos ante un conflicto

Expresan verbalmente sus puntos de vista ante un conflicto

Expresan verbalmente lo que hacen o piensan ante un conflicto

Escuchan los sentimientos de los demás en situaciones de conflicto

Escuchan cuando los demás dan explicaciones en situaciones de conflicto

Explican sus sentimientos

Explican lo que hacen o piensan

Buscan soluciones ante un conflicto

Retoman la comprensión alcanzada y proponen soluciones al conflicto

Intercambian ideas respecto a las posibles soluciones al conflicto

Muestran interés en que la solución elegida beneficie a las partes involucradas en el conflicto

Anticipan las consecuencias de la posible solución al conflicto

Establecen acuerdos verbales para la solución del conflicto

Eligen una solución al conflicto

Ponen en práctica la solución elegida

Si la solución elegida no soluciona el conflicto, buscan otra solución

Acuden a las maestras para solucionar el conflicto

Observaciones: _____

Anexo2. Lista de cotejo para la promoción de estrategias de solución de conflictos

Lista de cotejo para la promoción de estrategias de solución de conflictos

Fecha: _____ Fase del programa: _____
Lugar de observación: _____ Actividad: _____
Estrategia que se promueve: _____
Persona observada: _____ Observador: _____

Instrucciones: Marca con una √ si se realiza la acción que permite la promoción de las estrategias de solución de conflictos

Etapas de la sesión

Observaciones

Introducción a la actividad

Desarrollo

Cierre de la actividad

Estrategias de enseñanza empleadas en la introducción para promover estrategias de solución

de conflictos

Hace recapitulación de las estrategias vistas en las sesiones anteriores

Menciona la estrategia que se trabajará en la sesión

Da indicaciones a los niños comprensibles y claras de la actividad a realizar

Estrategias de enseñanza empleadas en el desarrollo para promover estrategias de solución de conflictos

Da indicaciones verbales de cómo realizar la estrategia

Realiza modelamiento de la(s) estrategia(s) que se promueve

Retroalimenta el desempeño de las estrategias

Refuerza el uso de las estrategias

Estrategias de enseñanza empleadas en el cierre para promover estrategias de solución de conflictos

Hace recapitulación de la(s) estrategia(s) trabajada(s) en la sesión

Pregunta qué aprendieron de la sesión

Observaciones generales: _____

Anexo 3. Registro de frecuencia de uso de estrategias de solución de conflictos

Registro de frecuencias del uso de estrategias de solución de conflictos

Fecha: _____ Fase del programa: _____
Lugar de observación: _____ Actividad: _____
Periodo de observación (total y por equipo/niño): _____

Tipos de estrategias de solución de conflictos	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4
---	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

Ante un conflicto emplean conductas pasivas (ej. huir, quedarse callado o inmóvil)

Solucionan conflictos ejecutando conductas físicas agresivas (ej. empujar o jalar)

Solucionan conflictos ejecutando conductas verbales agresivas (ej. insultar a amenazar)

Ante un conflicto dan una indicación verbal a sus compañeros (ej. no lo hagas, tómalo, es mío) para solucionarlo

Solucionan conflictos ejecutando conductas asertivas (ej. dialogar sobre el conflicto, establecer acuerdos/soluciones)

Acuden a la maestra para que ella solucione el conflicto

Observaciones:

Anexo 4. Carta descriptiva general del programa

Para la realización del programa se diseñaron actividades para que los niños desarrollaran cada una de las estrategias que se promovían, de tal manera que la carta descriptiva general del programa quedó conformada de la siguiente manera:

# de sesiones	Objetivo	Actividades	Materiales	Evaluación
3	Que los niños recuerden las actividades realizadas con ellos el semestre anterior respecto a la solución de conflictos.	-Mostrar productos de mediación y negociación realizados anteriormente. -Hacer dibujo de mediación y negociación -Hacer dibujo de cómo solucionar conflictos	Imágenes Cuentos Títeres Cartulina Crayolas Hojas Cinta adhesiva	Observación Registro de respuestas y comentarios de los niños
3	Que los niños identifiquen una situación de conflicto.	-Contar cuento -Platicar sobre conflictos -Elegir rompecabezas para armar	Cuento Imágenes Rompecabezas	Observación Registro de respuestas y comentarios de los niños
14	Que los niños muestren comprensión de un conflicto	-Representación de un conflicto -Elegir dibujo y color para colorear -Formar equipos para jugar con aros -Compartir relatos de conflictos e identificar emociones -Recolectar información para hacer gráficas -Hacer gráfica de emociones provenientes de un juego -Cuento de emociones -Platicar sobre conflictos que se hayan tenido -Repartir estampas -Colocar letreros a portadores de texto y mencionar si se está de acuerdo	Leyendas hojas Colores Lápices Cartulinas Imágenes Cuentos	Observación Registro de respuestas y comentarios de los niños
1	Que los niños realicen un cuento para recordar cómo solucionar conflictos	Realizar un cuento y pegarlo en la sala para recordar las estrategias o pasos para la solución de un conflicto	Hojas Colores	

			Cinta adhesiva	
1	Que los niños comprendan qué es una explicación	Hablar de portadores de texto	Libros Cuentos Periódicos Revistas	
2	Que los niños recuerden las estrategias de solución de conflictos vistas hasta el momento	Mostrar productos y materiales que se han empleado para recordar lo que se ha visto y se ha hecho con ellos	Cuentos Dibujos	
9	Que los niños busquen soluciones a un conflicto	-Elegir materiales para jugar -Escribir soluciones a un conflicto -Contar historias de conflictos -Contar cuentos -Elegir actividad a realizar -Decidir dibujo para colorear -Jugar lotería y elegir tablero de juego -Proponer soluciones a un conflicto de la sala -Platicar de conflictos que ocurren en la sala -Elegir juego para jugar	Cartulinas Plumones Cinta adhesiva Imágenes Cuentos Hojas Colores Lotería	Observación
6	Que los niños elijan una solución al conflicto	-Decidir solución a usar sacapuntas en la sala -Decidir solución a usar colores blancos en la sala -Elegir material para decorar banderas -Representación de conflicto -Decidir cómo conformar equipos de trabajo -Platicar de conflictos	Títeres Imágenes de caras tristes y felices	Observación Registro de respuestas y comentarios de los niños

3	Que los niños pongan en práctica la solución elegida	<ul style="list-style-type: none"> -Decidir cómo hacer dibujo por equipo -Elegir títere y cuento para representar -Jugar ahorcado 	<p>Colores</p> <p>Títeres</p>	<p>Observación</p> <p>Registro de respuestas y comentarios de los niños</p>
16	Que los niños pongan en práctica las estrategias de solución de conflictos que han desarrollado	<ul style="list-style-type: none"> -Elegir dibujo y colores para colorear -Elegir compañero para intercambio -Proponer soluciones a un conflicto de la sala -Decidir soluciones para elegir y repartir material -Hacer cuento -Contar leyendas -Elegir estampas -Elegir persona para repartir material. -Elegir orden en que se participará en la actividad -Platicar por turnos -Colorear todos juntos un dibujo -Escribir palabras -Elegir imágenes para hacer collage -Hacer por parejas dibujo de figuras geométricas - Elegir juego para jugar 	<p>Hojas</p> <p>Crayolas</p> <p>Dibujos</p> <p>Pegamento</p> <p>Papel de colores</p> <p>Estampas</p> <p>Cuento</p> <p>Libro de trabajo</p>	<p>Observación</p> <p>Registro de respuestas y comentarios de los niños</p>
3	Que los niños identifiquen cómo solucionan sus conflictos actualmente y cómo lo hacían antes	<ul style="list-style-type: none"> -Dibujo de cómo solucionan conflictos -Plática con cada niño sobre cómo soluciona conflicto ahora y cómo lo hacía antes -Cuento de avances de los niños 	<p>Hojas</p> <p>Colores</p> <p>Lápices</p>	<p>Observación</p> <p>Grabación</p>
3	Que los niños recuerden las estrategias que se han trabajado antes de las	<ul style="list-style-type: none"> -Platicar de los conflictos que se tuvieron en vacaciones y cómo se solucionaron 		<p>Observación</p>

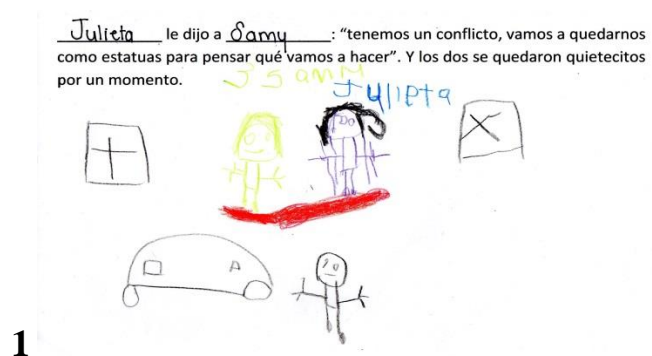
vacaciones

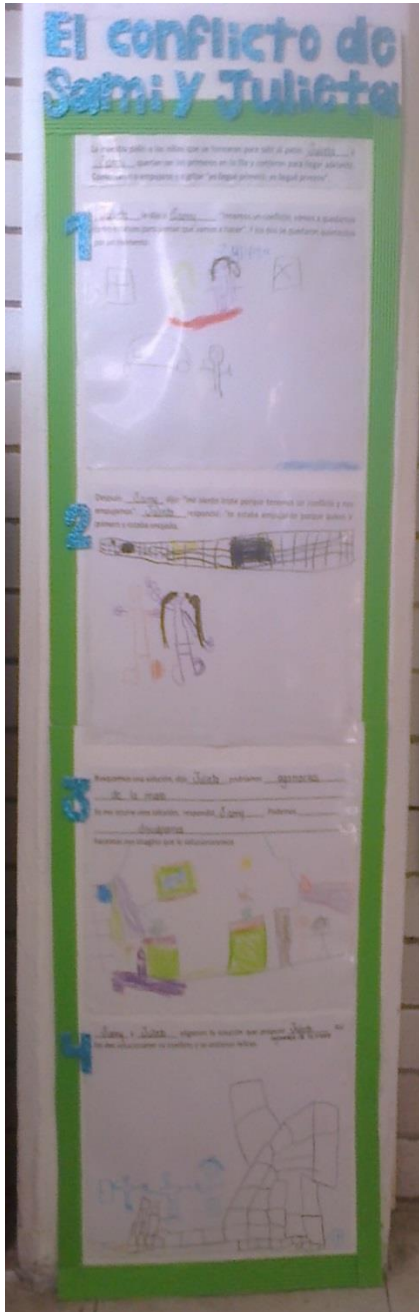
-Contar cuento de solución de conflictos

-Platicar de lo que se ha realizado para promover estrategias

Registro de respuestas y comentarios de los niños

Anexo 5. Cartel realizado con los niños como apoyo visual para emplear los pasos de solución de conflictos





Después Sami dijo: "me siento triste porque tenemos un conflicto y nos empujamos". Julieta respondió: "te estaba empujando porque quiero ir primero y estaba enojada."



2



Busquemos una solución, dijo Julieta, podríamos agarrarnos de la mano.

Se me ocurre otra solución, respondió Sami. Podemos disculparnos. Si hacemos eso imagino que lo solucionaremos.



3

Sami y Julieta eligieron la solución que propuso Julieta. Así los dos solucionaron su conflicto y se sintieron felices. agarrarse de la mano

4



Anexo 6. Dibujos realizados por los niños en el cuento "Mis amigos de preescolar 3"

Dibujo de A.

Antes iba con las maestras cuando tenía un conflicto o le pedía ayuda al búho mediador. Pero había ocasiones en que se enojaba con sus compañeros y no podía solucionar el conflicto.



Ahora puede quedarse quietecita cuando tiene un conflicto y buscar soluciones para seguir jugando con sus compañeros.



Dibujo de B.

Antes no sabía qué hacer cuando tenía un conflicto para solucionarlo el mismo, a veces iba con la maestra o intentaba platicar con sus compañeros, pero no siempre funcionaba.



Ahora cuando tiene un conflicto se queda quieto y piensa qué hacer, les menciona a sus compañeros cómo se siente, propone muchas soluciones e imagina que pasaría con ellas, después busca la mejor solución. Recuerda todos los pasos para la solución de conflictos.

