



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**Facultad de Psicología**

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL FOMENTO DE  
HABILIDADES PSICOSOCIALES DIRIGIDAS A LA SOLUCIÓN DE  
CONFLICTOS EN EL AULA.**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTAN:**

**Ana Paola Cuadra Arellano**

**Martha Patricia Zaragoza Camacho**

**Directora: Mtra. María Eugenia Martínez Compeán**

**Revisora: Mtra. María Isabel Martínez Torres.**

**México, D.F.**

**Junio 2015**



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.

## **Agradecimientos**

Primeramente agradezco a la UNAM y a la Facultad de Psicología por haberme abierto las puertas y permitirme hacer una carrera dentro de sus instalaciones, por haberme dado tantas experiencias de vida junto a los diferentes docentes que se cruzaron en mi camino.

También quiero agradecer a mi directora de Tesis la Mtra. María Eugenia Martínez Compeán quien me permitió recurrir a su capacidad, a su conocimiento y por haberme tenido toda la paciencia para guiarme durante este proceso tan difícil, pero sobre todo por no permitir que me rindiera ante las adversidades que se presentaron en el camino.

Asimismo agradezco la participación, apoyo y retroalimentación de mi revisora la Mtra. María Isabel Martínez Torres, así como de mis sinodales: la Dra. Lizbeth Vega Pérez, la Dra. Irene Daniela Muria Vila, y la Mtra. Patricia Guillermina Moreno Wonchee.

Igualmente agradezco a de mi compañera de Tesis, Martha Patricia, quién luchó a mi lado día a día, para lograr concluir este paso tan importante en nuestras vidas.

Sin olvidarme de todos esos amigos que estuvieron a mi lado durante este proceso alentándome y apoyándome.

Y para finalizar, también agradezco a mi familia hermosa que siempre a estado a mi lado. Gracias papá Arturo, por haberme dado las herramientas necesarias para salir adelante en esta vida y por formar a la mujer que soy el día de hoy. Gracias mamá Gloria, por haberme enseñado lo que es el sacrificio y el amor por los tuyos. Gracias a mi hermano Arturo, por ser el que siempre me ha sostenido en su manita y me ha aconsejado cada día. Gracias a mi hermano Alejandro, por ser ese angelito que llego a alegrarnos la vida a todos. Gracias a mis abuelos, Héctor y Gloria por haberme enseñado lo que es la humildad, la ayuda al otro, el luchar contra la muerte, la vida y la fe.

**Con fe, esfuerzo y pasión.  
Ana Paola Cuadra Arellano**

## *AGRADECIMIENTOS*

*Quiero agradecer a la UNAM y a la Facultad de Psicología por haberme dotado de herramientas necesarias en la vida.*

*También quiero agradecer infinitamente a la Mtra. María Eugenia Martínez Compeán, que durante este tiempo nos guió y brindó incondicionalmente su conocimiento en la realización de esta tesis. Y que no permitió que nos rindiéramos a pesar de las adversidades.*

*A la revisora Mtra. María Isabel Martínez Torres que nos apoyo y alentó a seguir adelante.*

*A los sinodales por compartir sus conocimientos enriqueciendo nuestro trabajo. Con cariño a mi madre Valentina que siempre estuvo conmigo en todo momento, por enseñarme que todo se puede lograr con esfuerzo y dedicación.*

*A mi amiga y compañera Ana Paola, que no se rindió durante este duro proceso, que siempre estuvo firme, comprometida y que me brindó su ayuda en todo momento, gracias por todo.*

### *Especialmente quiero agradecer:*

*A Andrés Ángel, por estar en los momentos en los que más lo necesitaba apoyándome y dándome animo para seguir adelante, por su paciencia y comprensión.*

*Y finalmente este logro se lo dedico a mi hija Andrea que me dio fortaleza y fue mi mayor motivación para concluir esta meta.*

*Martha Patricia Zaragoza Camacho.*

## Índice

Resumen	
Introducción.....	1
<b>Capítulo 1. Solución de Conflictos.</b>	
1.1 Antecedentes .....	4
1.2 Definición de conflicto.....	8
1.3 Componentes de un conflicto.....	11
1.4 Actitudes ante los conflictos.....	13
1.5 Aproximaciones a la solución de conflictos.....	16
1.6 Los conflictos en la escuela.....	21
1.7 La solución de conflictos en el programa de la educación primaria.....	23
1.8 Estrategias que facilitan la solución de conflictos en la escuela.....	32
1.9 Consecuencias de no solucionar los conflictos.....	39
<b>Capítulo 2. Habilidades psicosociales.</b>	
2.1 Antecedentes de las habilidades psicosociales.....	43
2.2 Definición de habilidades psicosociales.....	44
2.3 Teorías del desarrollo que trabajan con las habilidades psicosociales.....	45
<b>Capítulo 3. Características del estudiante de primer grado de primaria.</b>	
3.1 Área motora.....	49
3.2 Área cognitiva.....	49
3.3 Área emocional y afectiva.....	51
3.4 Área social.....	53
3.5 Área moral.....	55
<b>Capítulo 4. Estrategias que fomentan habilidades psicosociales, solución de conflictos y buen trato.</b>	
4.1 Dificultades en la implementación del programa Contra la violencia,	

eduquemos para la paz; por ti, por mí y por todo el mundo.....59

## **Capítulo 5. Programa de intervención.**

5.1 Planteamiento Del Problema.....65

5.2 Objetivo General.....66

5.3 Objetivos Específicos.....66

5.4 Participantes.....66

5.5 Escenario.....66

5.6 Fases del programa de intervención.....67

5.7 Situaciones.....73

5.8 Instrumentos.....75

5.9 Análisis de datos.....76

## **Capítulo 6. Resultados**

6.1 Resultados y análisis.....79

## **Capítulo 7. Conclusiones**

7.1 Conclusiones.....95

Referencias..... 100

Anexos.....108

## Resumen

El conflicto es un hecho inherente al ser humano, forma parte de las relaciones sociales y de la vida en sociedad. Se presenta, en todos los ámbitos tales como el contexto escolar, el familiar, el laboral y otros más. Si partimos de este hecho, tenemos que aprender a convivir con el conflicto, para ello se requieren contar con habilidades y estrategias que permitan la solución de éstos y la convivencia, de esta forma se podría prevenir consecuencias como la violencia, la mala convivencia entre las personas, la ruptura en el bienestar físico, mental y emocional, la baja autoestima y el bajo auto concepto. Por ello, es indispensable que desde la infancia se emprendan acciones que permitan desarrollar habilidades psicosociales necesarias para afrontar los conflictos. De manera particular en el ámbito educativo se deben favorecer diversas situaciones que tiendan a promover estas habilidades, y así evitar problemas mayores que afectan el desarrollo socioemocional y académico de los alumnos.

A partir de lo señalado anteriormente, se crea el programa de intervención para el fomento de habilidades psicosociales dirigidas a la solución de conflictos en el aula, cuyo objetivo es fomentar las habilidades psicosociales que benefician la solución de conflictos sin violencia que se presentan en el aula. El programa de intervención se llevó a cabo dentro del salón de clases con un grupo de 1º de primaria. Se trabajó con 2 maestras y sus grupos correspondientes (grupo de intervención y grupo testigo). En total fueron 19 niñas y 17 niños. Constó de 9 sesiones donde los niños participaban en actividades vivenciales, poniendo en práctica diferentes habilidades psicosociales para solucionar diferentes conflictos, tanto de tipo moral como de tipo escolar. Se observaron cambios en la manera en que los niños y las niñas solucionaban los conflictos después del programa, ya que manifestaban la apropiación de habilidades psicosociales (comunicación, compromiso, negociación, etc.) las cuales les permitían resolver sus conflictos sin violencia y sin ayuda de la maestra. Se concluye que las habilidades psicosociales, se pueden adquirir a través de un proceso vivencial y participativo, favoreciendo la solución de problemas y el decremento de los conflictos.

**Palabras clave:** Solución de conflicto, habilidades psicosociales, educación primaria, educación para la paz.

## Introducción

Seguramente en más de una ocasión todos (as) nos hemos enfrentado algún conflicto y al no encontrar otra salida, en algunos casos se ha tenido que recurrir a la violencia para resolverlo; y esto se debe posiblemente, ha que así aprendimos y así les enseñamos a los (as) niños (as) a resolver las situaciones de conflictos que se presentan en la vida diaria. Sin embargo, aunque el conflicto puede desembocar en violencia, no es sinónimo de ésta, por ello aprender a resolver los conflictos de manera pacífica nos ayudará a fortalecer nuestra autoestima y confianza, así como el aprecio por la diversidad (Valenzuela et al., 2003).

La preocupación internacional por la violencia, sus causas y consecuencias tanto para el bienestar de las personas como para el desarrollo de las sociedades y naciones, se ha considerado un tema de mayor importancia en la actualidad (Secretaria de Salud, 2006).

En el caso de México, El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), ha señalado en su informe anual (2012, p.13) que la violencia se presenta en dos terceras partes de los niños, niñas y adolescentes de escuelas de educación básica en el país, quiénes expresaron haber recibido al menos una agresión física durante los últimos dos años. Por su parte, entre 55% y 62% de los adolescentes en secundaria señalan haber sufrido alguna forma de maltrato en algún momento de su vida.

Asimismo, los niños, niñas y adolescentes han sido impactados por el incremento de la violencia causada por el crimen organizado en el país y por las operaciones para su combate. Entre 2007 y 2011 la tasa de homicidios en México se ha triplicado de 8.2 a 23.5 por cada 100,000 habitantes, llegando a 42.9 para la población masculina. En el caso de los niños de 0 a 17 años, durante el mismo periodo la tasa de homicidios pasó de 1.6 a 3.9 por cada 100,000 habitantes en 2011, y para los adolescentes entre 15 y 17 años se incrementó de 8.2 a 15.82. Si bien los hombres adolescentes suelen ser mayormente víctimas de homicidio, las niñas y adolescentes menores de 18 años representan una proporción significativa de las víctimas de feminicidios:



17.2%. Hasta el momento no han sido publicadas las cifras oficiales del número de niños, niñas y adolescentes que han fallecido en el contexto del combate contra y entre el crimen organizado, pero distintas estimaciones de organizaciones de la sociedad civil calculan entre 1,000 y 1,300 entre diciembre de 2006 y julio de 2011.

La violencia no solo se ve reflejada en nuestra sociedad, a veces incluso viene desde el hogar. La agresión se usa como un método de crianza y control disciplinario para "corregir" la conducta indeseable, justificándose como un medio para "educar", bajo la excusa del "derecho a la corrección".

Tomando en cuenta que la violencia se presenta en todos los ámbitos de la vida y en cualquier parte del mundo, es importante enseñar a los (as) niños (as) que existen diferentes formas de resolver los conflictos sin el uso de la violencia, y un buen lugar para hacerlo son los centros escolares, ya que son los principales lugares de socialización, convivencia, formación y aprendizaje. Sin embargo, se ha percibido en programas existentes como el de: "*Contra la violencia, eduquemos para la paz; por ti, por mí y por todo el mundo*" que existe una carencia en cuestión de fomento de habilidades psicosociales. Y esto, puede deberse a los siguientes factores:

- Los (as) docentes no se apropian de los programas que ya existen, como sucede con el programa de Educación Cívica y Ética, lo que impide la implementación en las aulas.
- Los conflictos que surgen en la escuela no son tomados como importantes, porque se minimizan restando la importancia que en realidad tienen.
- El conflicto esté relacionado con la violencia que es el panorama de la sociedad actual. Lo cual genera, que la violencia sea constante y permanente.

Por ello, el aprender a resolver conflictos implica movilizar conciencias, pero sobre todo, cambiar la cultura de la imposición, autoritarismo y el uso de la violencia para lograr lo que se quiere (Valenzuela et al, 2003).

Por tales motivos, es de suma importancia implementar programas que favorezcan la adquisición y apropiación de habilidades que generen y promuevan relaciones sanas de buen trato entre los iguales. Permitiendo con ello, resolver los conflictos de una manera asertiva y enseñando a contar con otras habilidades que pueden emplear de por vida. Creemos que el desarrollo de estas habilidades por medio del juego son alternativas pedagógicas totalmente útiles y prácticas, que pueden ser un elemento valioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de los niños.

A partir de estas ideas, surgió el programa que en este trabajo se reporta, cuyo objetivo fue desarrollar habilidades psicosociales (autoestima, autoconocimiento, comunicación, manejo de sentimientos y emociones, confianza y empatía, pensamiento crítico y creativo, toma de decisiones y compromiso) en niños (as) de primero de primaria, para la solución de conflictos en el aula, en la escuela y en su vida diaria.

El presente trabajo se encuentra organizado en cuatro partes: primero, el marco teórico que sustenta el programa, desarrollando temas como el enfoque de solución de conflictos y las habilidades psicosociales. Seguido de la descripción del programa de intervención. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos y el análisis de éstos, finalmente las conclusiones y algunas sugerencias.

## CAPÍTULO 1. SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

### 1.1 Antecedentes

Los conflictos son consustanciales al ser humano. Son tan frecuentes que podría considerarse que han sido heredados por el *homo sapiens* ontogenética y filogenéticamente como mecanismos adaptativos.

Los conflictos son procesos en realidad generalizados a todos los seres vivos, pues hasta los (as) expertos (as) en botánica emplean el término para pugnas entre especies vegetales por la ganancia de recursos escasos, como la luz del sol o los nutrientes. Pero a nivel humano, estos procesos no sólo se presentan a nivel global, entre naciones o sociedades, sino que son propios de los niveles más íntimos de la vida, como puede ser el afectivo o el familiar (Quiroga, 2006).

A continuación se presenta un panorama del estudio y evolución que ha tenido la solución de conflictos.

Históricamente se ha considerado al conflicto como algo negativo que había que desterrar. Se asoció conflicto con violencia, destrucción, irracionalidad (Domínguez, 2003).

Según Fisas (2001) los primeros estudios sobre los conflictos surgen en los años 30, cuando el ruso Sorokin estudia las guerras que se desencadenaron en los últimos siglos. En los años cuarenta, Lewis Richardson, estudió también las causas de la guerra y creó un modelo matemático sobre el rearme; Quincy Wright, publicó "Un estudio sobre la guerra", con una visión ya multidisciplinar sobre el tema. Mary Parker fue también una pionera en los estudios sobre *negociación* con ganancia mutua, en lo que ella llamaba "intercambio integrativo".

Los estudios anteriores, se relacionan con el programa de habilidades psicosociales para la solución de conflictos, pues ya desde la antigüedad había

un interés por encontrar herramientas que permitieran a las personas encontrar soluciones a los conflictos.

Por otra parte, como disciplina académica, los inicios de la investigación para la paz se remontan a los años 50, justo después de la Segunda Guerra Mundial, por la preocupación de los conflictos entre las grandes potencias. Una de las figuras más emblemáticas de aquella época fue el economista norteamericano Kennet Boulding, que junto al psicólogo Anatol Rapoport, crearon un Centro para la Investigación y la Resolución de Conflictos, y con aportaciones muy importantes en multitud de temas, por ejemplo: el declive de la Nación-Estado, el concepto de poder, el rol de los organismos internacionales o la economía de la paz. En el mismo sentido, la socióloga Elise Boulding, aportó su pensamiento sobre la paz, con contribuciones decisivas en el desarrollo de la cultura y la educación para la paz.

En los años 60, destacan las aportaciones del diplomático australiano John Burton, quien avanzó la tesis de que el conflicto forma parte de la naturaleza humana, y que para abordarlo hay que desarrollar la “provención” o capacitación. La provención se refiere a los medios por los cuales se anticipa y maneja una situación, eliminando las posibles causas del conflicto, sin la reserva de una amenaza del uso de la fuerza. Así mismo, Burton fundó en 1966 el Centro de Análisis de Conflictos, con sede en Londres y ha sido pionero también en el desarrollo de talleres de resolución de conflictos internacionales. En la misma década, se desarrolló la teoría de la negociación como una aplicación de la teoría de los juegos en la negociación internacional. Thomas Schelling fue uno de los promotores y animadores de esta teoría, defendiendo que el conflicto es un fenómeno muy complejo en el que el antagonismo y la cooperación aparecen íntimamente unidos.

Para 1964, Johan Galtung fundó el Instituto de Investigación sobre la Paz. A Galtung, se le atribuye la creación de los conceptos básicos como violencia directa y estructural, paz positiva y paz negativa.

El psicólogo social Herbert Kelman, contribuyó también en esa época con la realización de talleres de resolución de problemas, donde participaron actores involucrados en diversos conflictos armados. Con los años, estos talleres se han convertido en “talleres de pre-negociación” o de “post-negociación”. Son talleres en los que los participantes escuchan las necesidades y ansiedades de los demás, se clarifican los objetivos de cada cual y se exploran conjuntamente los caminos que permiten que todos ganen y nadie pierda.

En los años 70 y 80 se produce un fuerte desarrollo en el campo de resolución de conflictos, debido en parte al interés por analizar las crisis internacionales, las guerras internas, los conflictos sociales, los procesos de mediación y la acción no violenta. En los 70, uno de los teóricos no violentos más importantes fue Gene Sharp, quien estudió y sistematizó las acciones violentas de inspiración gandhiana cuyo objetivo no es ganar sino cambiar las relaciones entre los antagonistas. Junto a Sharp, el norteamericano Paul Werhane fue también una de las figuras más destacadas en el estudio de la regulación de conflictos.

El budismo aportó grandes conceptos para la solución de los conflictos, los cuales siguen vigentes en la actualidad y son empleados como herramientas para encontrar soluciones. Algunos personajes que se han visto influidos por él fueron Johan Galtung y Adam Curle, quienes se han distinguido igualmente en el desarrollo del paradigma de la transformación de los conflictos, poniendo el acento en las raíces profundas del conflicto, las percepciones, los valores y las actitudes de los actores. Define la paz como desarrollo humano. Curle ha sido también uno de los pioneros de la “diplomacia paralela” que consiste en la intervención de terceras personas para regular los conflictos. Para él, es importante convertir una relación de tipo no-pacífica en otra de tipo pacífica, lo que es posible mediante los siguientes elementos: investigación, conciliación, transacción, desarrollo, apoderamiento y confrontación.

En los 80, John Burton trabajó estrechamente con Edward Azar en la Universidad de Maryland; sus aportaciones consisten en explicar el “conflicto social prolongado”, en los que se mezclan factores internos y externos para el surgimiento de un conflicto. Esta contribución ha sido muy útil para la aplicación de la “teoría de las necesidades” en los talleres de resolución de conflictos, para ver hasta qué punto se niegan necesidades básicas como la dignidad, la seguridad o el reconocimiento. Azar ha divulgado el concepto de “conflicto resistente” para referirse a aquellos conflictos que duran mucho tiempo, y que se resisten a la mayor parte de los intentos de resolución.

Continuando en la década de los 80 se desarrolló también la perspectiva de género en la resolución de conflictos, con extraordinarias aportaciones de Betty Reardon, Myriam Miedzian y de Birgitt Brock-Utne, cuyos libros sobre la paz desde una perspectiva feminista han revolucionado la disciplina de la investigación sobre la paz, introduciendo aspectos como masculinidad asociada a la violencia, la ética del cuidado y la responsabilidad.

Por su parte Roger Fisher y de William Ury, crearon los procesos de mediación y de negociación basados en la distinción de intereses y necesidades y la búsqueda del yo gano-tú ganas. Chris Mitchell enfatizó la naturaleza triangular de los conflictos (el triángulo ABC) y la importancia de identificar las interrelaciones entre las situaciones sociales, políticas y económicas, las actitudes individuales y colectivas, y los comportamientos específicos.

En los años 90 John Paul, contribuyó en la transformación de conflictos. Adam Curle y Johan Galtung, forman parte de este cambio conceptual. La transformación de conflictos tiene una mirada a largo plazo, y considera tanto la dimensión estructural, como la relacional y cultural, por lo que pone el énfasis en los cambios que habrán de producirse en los individuos, en el sistema de relaciones, en las culturas y en los países a partir de su propia experiencia de superación de los conflictos violentos. Este nuevo planteamiento implica transformar el propio conflicto para que llegue a ser generador de capacidades constructivas, de cambio social y reducción de los

motivos que lo generaron. Ponen el acento también en las propias capacidades de la gente cuando usan sus propios mecanismos culturales para resolver los conflictos.

Todas las propuestas, metodologías y análisis comentados anteriormente han servido para mejorar las capacidades de intervenir en los conflictos, incluidos los armados, a partir del desarrollo de los métodos de negociación (Vinyamata et al., 2003).

Actualmente se piensa que el conflicto es inevitable y no necesariamente negativo, se considera también que las variables individuales tienen un peso mucho menor que las situacionales y, en cualquier caso, están mediatizadas por ellas; lo que se busca es que el conflicto se desarrolle de manera que se maximicen sus efectos benéficos (Domínguez, 2003).

Hasta aquí, se ha presentado un panorama de la forma en que diferentes personas han abordado el tema de conflicto. A continuación se presenta las definiciones que diversos autores emplean para explicar un conflicto.

## **1.2 Definición de conflicto**

Cualquier grupo humano, conocerá conflictos dentro de su grupo y con otros grupos, pues es una constante de la condición humana, es permanente y está presente entre las personas. Según Robbins (1987, en Malik e Herraz 2005), existen tres posturas frente al conflicto:

- **Concepción tradicional:** que considera al conflicto como negativo, antitético al buen funcionamiento del orden social y se puede considerar como indicador de desajustes en el orden o insatisfacciones personales. En esta concepción se plantea que el conflicto se debe eliminar por su negatividad.
- **Teoría conductual del conflicto:** considera al conflicto como algo natural, que es imposible de eliminar en las relaciones humanas y que

puede tener beneficios para cualquier grupo puesto que permite evolucionar (Touzard, 1980 en Fundación Secretariado Gitano, s/a).

- **Teoría interaccionista:** acepta el conflicto porque es el medio que permite a los humanos renovarse y escapar del estancamiento.

A continuación se presentan diversas definiciones de conflicto tomadas de distintas fuentes, y que fueron seleccionadas de acuerdo al interés propio con respecto a este trabajo.

- Según Vinyamata (2001) el conflicto es definido como lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes. El conflicto es connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir. Los conflictos se relacionan con la satisfacción de las necesidades, se encuentra en relación con procesos de estrés, sensaciones de temor y con el desarrollo de la acción que puede llevar o no hacia comportamientos agresivos y violentos.
- Fisas (2001: 30) define al conflicto como un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana diferenciada de la violencia, ya que puede haber conflictos sin violencia, aunque esta situación no se cumple en sentido inverso. El conflicto puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado.
- Entelman (2002: 173) plantea que el conflicto es un proceso dinámico, sujeto a la permanente alteración de todos sus elementos. A medida que se desarrolla su devenir cambian las percepciones y las actitudes de los actores que, en consecuencia, modifican sus conductas, toman nuevas decisiones estratégicas sobre el uso de los recursos que integran su poder y, a menudo, llegan a ampliar, reducir, separar o fusionar sus objetivos.
- Rozenblum de Horowitz (1998: 1) manifiesta que el conflicto es una divergencia de intereses o la creencia de las distintas partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultánea o conjuntamente, es decir, que en el momento del conflicto las partes se



perciben antagónicas y no perciben una salida o respuesta integradora para sus diferencias.

Otros autores, explican el conflicto de la siguiente manera (Domínguez, 2003):

- Hubert Touzard (1977) señala que “el conflicto parece definir una situación en la cual unas entidades sociales apuntan a metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes”.
- Jeffrey Z. et al (1994) postulan que “el conflicto es una divergencia percibida de intereses o una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente” (pág. 2).
- Para Thomas (1992) “el conflicto es el proceso que comienza cuando una parte percibe que la otra está próxima a afectar o afecta negativamente algo que le concierne”.
- Por su parte, Van de Vliert (1988) propone la siguiente definición de conflicto: “Se dice que dos individuos, un individuo y un grupo o dos grupos están en conflicto en tanto que al menos una de las partes siente que está siendo obstruido o irritado por la otra” (pág. 4).

Las definiciones anteriores tienen algo en común, puesto que en todas se habla del conflicto como una contraposición a alguien o algo. Los autores que se mencionan previamente, hablan de los conflictos para aludir a un desacuerdo. Por lo tanto, se concluye que el término conflicto se refiere a las fuerzas o posiciones contrarias que en un determinado momento surgen por algún interés en común o por discrepancias.

Para fines de este estudio se definió el conflicto como “un proceso que posee una dinámica propia en el que hay un involucramiento de sentimientos y emociones; se caracteriza por el cruce de los intereses entre las personas, las cuales manejan percepciones que en algunos casos son diferentes sobre el mismo suceso”.

En el estudio de los conflictos se han identificado tres componentes los cuales se describen a continuación.

### **1.3 Componentes de un conflicto.**

Valenzuela et al (2003), señala que un conflicto se conforma de tres partes:

1. Las personas
2. Un proceso y
3. Un problema

La *persona* es cada individuo que tiene una perspectiva distinta, en parte por la intervención de diversas emociones. Por lo anterior, lo que una persona quiere suele ser incompatible con lo que otra persona quiere o hace, por lo que se puede dificultar o impedir el cumplimiento de sus deseos o intereses.

Durante *el proceso*, se enfatiza cómo se desarrolla el conflicto y cómo se ha tratado de resolver.

*El problema* hace referencia a algo que impide la obtención de una meta u objetivo; en éste no necesariamente se involucra a otra u otras personas. Un problema se convierte en conflicto cuando se ven involucradas posiciones, intereses o necesidades de dos o más personas, grupos u organizaciones que consideran que sus intereses son incompatibles (Valenzuela et al., 2003 pág. 36).

En la tabla que a continuación se muestra se puede apreciar la descripción de algunos elementos que permiten identificar cada uno de los componentes del conflicto.

**Tabla 1. Componentes de un conflicto.**

Persona	Proceso	Problema
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Qué personas están involucradas en el conflicto y de qué manera?</b></li> <li>• <b>¿Cuáles son sus bases de poder y/o influencia?</b></li> <li>• <b>¿Qué percepción tiene del conflicto y como les afecta?</b></li> </ul>	<p>Analiza el proceso seguido hasta ahora: ¿Qué desencadenó el conflicto? ¿Qué factores agudizaron el conflicto? ¿Qué soluciones se han llevado a cabo y que resultados han obtenido? ¿Cómo se promueve la comunicación?</p>	<p>El problema que se convierte en un conflicto describe cuales son los intereses y necesidades que están detrás de cada uno de los involucrados. Es importante realizar una lista de los problemas a resolver. Así mismo, es necesario analizar los recursos existentes que se pueden emplear: mediadores (as), intereses y necesidades en común o acciones que están dispuestos (as) a realizar.</p>

Tomado de Cascón (2001).

Una vez descritos los componentes de un conflicto, es importante mencionar las diferencias que existen entre un problema y un conflicto ya que, en una concepción generalizada, las personas los ven como sinónimos. El problema hace referencia a algo que impide la obtención de un fin, por ello no necesariamente involucra a otra u otras personas. El conflicto en cambio, se refiere a la lucha de intereses o necesidades entre dos o más personas, grupos u organizaciones que consideran que sus intereses son incompatibles (Fernández, 2009). Estas diferencias se pueden apreciar de manera más clara en la siguiente tabla.

**Tabla 2. Diferencia entre problema y conflicto.**

<b>Problema</b>	<b>Conflicto</b>
<b>Involucra solo a 1 persona (es personal)</b>	Involucra a dos personas o más
<b>Es una situación cualquiera. (No tengo dinero)</b>	Es una situación que se desea resolver, donde se involucran intereses, necesidades y valores individuales y sociales de cada persona.
<b>No necesariamente se soluciona.</b>	Existe un proceso de solución
<b>Conjunto de hechos o circunstancias que dificultan o impiden la consecución de algún fin u objetivo.</b>	Situación en la que personas piensan que sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles.

Elaboración propia. Basada en Valenzuela et al. (2003).

#### **1.4 Actitudes ante los conflictos**

Las actitudes que se asumen ante el conflicto son importantes para la solución de éste. Descubrir las propias y las de los demás será un trabajo importante para adentrarnos en la solución de conflictos. Cuando se analizan las propias actitudes, se descubre cómo las posturas que se toman ante los conflictos son evasión o acomodación y cómo de ahí se deriva que los conflictos no se resuelvan. Según Cascón (2001), hay cinco grandes actitudes que se toman ante un conflicto:

1. **Competición (gano/pierdes):** nos encontramos en una situación en la que conseguir lo que yo quiero, hacer valer mis objetivos, mis metas, es lo más importante, a pesar de que para ello tenga que pasar por encima de quien sea. La relación no importa. En el modelo de la competición lo principal es que yo gane y para ello lo más fácil es que los demás pierdan. Ese perder, en ocasiones, se traduce en que la otra persona sea eliminada o destruida. En el terreno pedagógico, buscamos la eliminación de la otra parte no con la muerte, pero sí con la exclusión, la discriminación, el menosprecio, la expulsión, etc.

2. **La acomodación (pierdo/ganas):** con tal de no confrontar a la otra parte yo no hago valer y/o ni siquiera planteo mis objetivos. Es un modelo

tan extendido o más que la competición a pesar de que creamos lo contrario. A menudo confundimos el respeto y la buena educación, con no hacer valer nuestros derechos porque eso pueda provocar tensión o malestar. Vamos aguantándonos hasta que no podemos más y entonces nos destruimos o destruimos a la otra parte.

3. **La evasión (pierdo/pierdes):** en este tipo de actitud ni los objetivos ni la relación salen bien parados, ya que no se consiguen ninguno de los dos. No enfrentamos los conflictos, metemos "la cabeza debajo del ala", por miedo o por pensar que se resolverán por sí solos. No obstante, como dijimos anteriormente los conflictos tienen su propia dinámica y una vez iniciada no se detiene por sí sola.

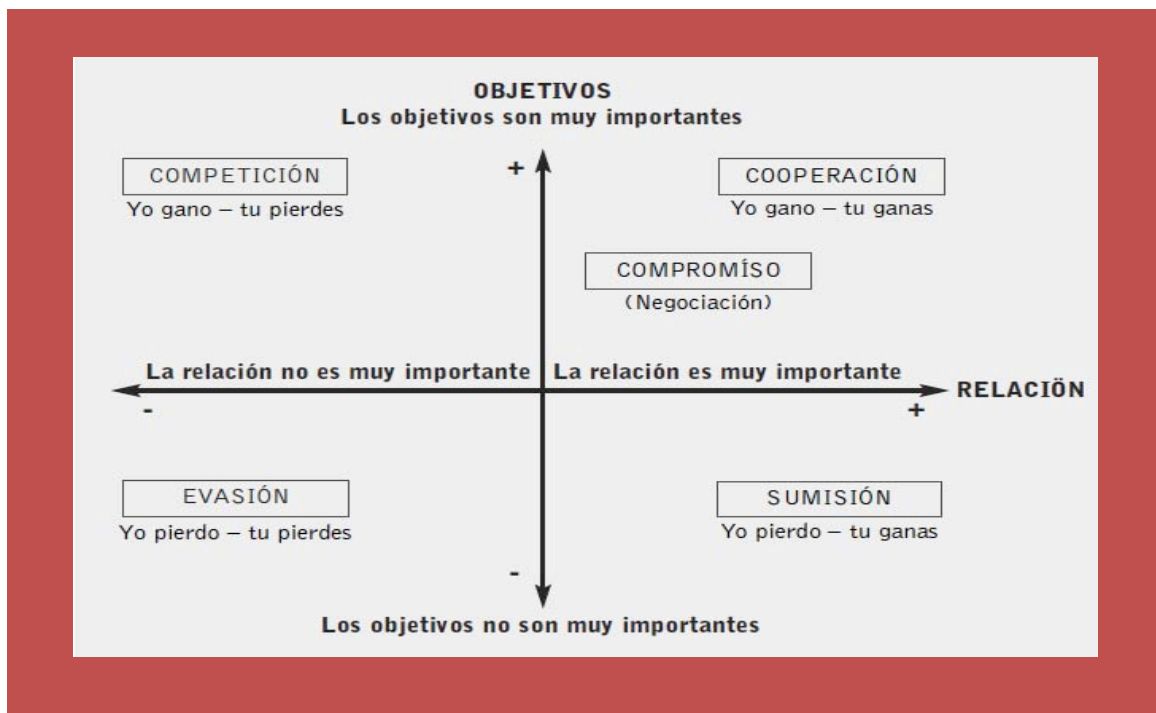
4. **La cooperación (ganamos):** en este modelo conseguir los propios objetivos es muy importante, pero la relación también. Tiene mucho que ver con algo muy intrínseco a la filosofía "no violenta": el fin y los medios tienen que ser coherentes. Este modelo emplea soluciones gana-ganas, de tal manera que todos (as) ganen. Cooperar no es acomodarse, no puede ser renunciar a aquello que nos es fundamental. Sin ceder se puede llegar a negociar, de hecho hay que aprender a no ceder en lo fundamental. Otra cosa diferente es que se puede ceder en lo que es menos importante.

5. **La negociación (gano/ganas):** llegar a la cooperación plena es muy difícil, por ello se plantea otro modelo en el que se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental, ya que no pueden llegar al cien por ciento. Hay gente que cuando habla de negociación, en realidad está pensando en una mera táctica del modelo de la competición. Si una de las dos partes no se va con la sensación de que ha ganado lo fundamental, no se habla de negociación, sino de la competición o de la acomodación.

A continuación en la **Tabla 3** se puede observar las distintas actitudes que surgen ante los conflictos. Se puede apreciar que para que se lleve a cabo una negociación es necesario que la solución cumpla el objetivo para ambas partes, es decir, "yo gano, tú ganas" (cuadrante derecho superior). En

contraste, la sumisión se percibe cuando una de las dos partes no logra el objetivo pero la otra persona sí (cuadrante derecho inferior). Dentro de la competición cada parte percibe que no puede lograr su objetivo si la otra consigue lo suyo, “para que yo gane el otro debe perder” (cuadrante izquierdo superior). Finalmente, en la evasión, cada persona involucrada percibe que si no logra su objetivo tampoco la otra persona debe de hacerlo (cuadrante izquierdo inferior).

**Tabla 3. Actitudes ante los conflictos**



Tomado de Cascón (2001).

Las características del ambiente también van a influir en las actitudes, percepción, comunicación, y orientación de las personas cuando enfrentan una situación de conflicto (Deutsch, 1966 en Johnson, 1972). Es importante por esto considerar el contexto donde surgen los conflictos, pues van a influir en la solución de los mismos.

Dentro de un *ambiente cooperativo* se buscarán soluciones a los conflictos que beneficien a todas las partes, que promuevan los compromisos comunes a largo plazo entre los implicados; este contexto fomenta la comunicación y las buenas relaciones entre las personas.

En contraste en un *ambiente competitivo* las soluciones que se generan, serán soluciones de ganar-perder, evitando la comunicación entre las personas, imponiendo puntos de vistas de manera autoritaria y descalificando otras posiciones como erróneas.

Tomar en cuenta las actitudes que las personas asumen ante un conflicto así como el ambiente o contexto, no son suficientes para poder analizarlos, hay que saber cómo solucionarlos. Por lo anterior, a continuación se presentan las formas de intervenir para llegar a una solución.

### **1.5 Aproximaciones a la solución de conflictos**

Según Muñoz (2004) existen tres formas para solucionar los conflictos, 1) la negociación, 2) mediación y 3) el arbitraje.

- 1) *La negociación*. Es un método para conducir las relaciones entre actores que tienen alguna divergencia, y supone interacción e intercambio entre distintas partes. El procedimiento se basa en que los actores quieren obtener algo de los otros, pero a cambio están dispuestos a ceder en algo de sus intereses. Implica el acuerdo de las partes gracias a la cesión y la obtención de beneficios en la relación con los otros, zanjar las diferencias y acordar compromisos comunes. El compromiso de buscar un acuerdo es lo que diferencia la negociación de otro tipo de relaciones. Debemos saber que la negociación no es ajena a la autoridad, el derecho o el uso de la fuerza, sino que se sobrepone a ellas, y en cierto sentido las supera (Muñoz, 2004).

Con ayuda de la negociación dos o más partes interdependientes, reconocen diferencias en sus intereses y deciden intentar un acuerdo a través de la comunicación. Las partes cuentan con sus propios recursos, pero necesitan los recursos de la otra parte, es por ello que están dispuestos a intercambiarse entre sí dichos recursos. Además, ambas partes reconocen que el acuerdo es más beneficioso que la ruptura de las relaciones y están

dispuestos a “ceder algo a cambio de algo” (Munduate et al. citado en Carrión, 2007).

El acercamiento de dos partes opuestas, hasta que alcanzan una posición aceptable para ambas es la característica de la negociación. Como lo dice Pruitt (en Carrión, 2007): “es un proceso en el que se toma una decisión conjunta por dos o más partes. Las partes verbalizan en primer lugar sus demandas contradictorias, moviéndose posteriormente hacia el acuerdo mediante un proceso de realización de concesiones o búsqueda de nuevas alternativas” (pág. 4).

Como se desprende de esta o cualquier otra definición sobre negociación, el deseo de las partes de llegar a un acuerdo es una condición imprescindible para desarrollar un proceso exitoso. Por otro lado, aunque no todas las cosas pueden ser objeto de negociación, la mayor parte de los aspectos de nuestra vida pasan por este proceso. La negociación tiene una característica peculiar y es que las partes implicadas tienen diferentes grados de poder, pero nunca un poder absoluto sobre la otra parte, por lo que se debe negociar ya que no se tiene el control de los acontecimientos.

2) *La mediación.* Buscar una definición de mediación única y completa, es una tarea complicada; por un lado, existen múltiples opciones, por otro, la mediación puede utilizarse en diferentes campos de la vida como puede ser el familiar, el escolar y el laboral; por último, la mediación es un proceso vivo, único e irreplicable en continuo movimiento.

Es un método de resolución alternativa de conflictos, mediante el cual un profesional imparcial, llamado mediador, ayuda a las partes en disputa a llegar a un acuerdo para resolver voluntariamente un conflicto (Martí en García, 2009).

El proceso de mediación se caracteriza por ser un medio positivo para resolver disputas y para gestionar los problemas, logrando una solución apropiada a los conflictos que presentan ambas partes. Es importante



mencionar que las decisiones son seleccionadas por las partes involucradas en el conflicto, con base en el análisis realizado del problema, sin recibir imposiciones, amenazas o presiones.

- 3) *Arbitraje*. Método de resolución de conflictos en el que las partes en disputa acceden a presentar su caso ante un tercer participante neutral e independiente, quien escucha los argumentos de ambos lados y posteriormente adopta una decisión final. El arbitraje difiere de la mediación en que dentro del arbitraje la tercera parte que interviene en el conflicto sí tiene capacidad decisoria. Además, se trata de un proceso entre contrarios en el que no hay lugar para la cooperación, el restablecimiento de las relaciones o la promoción de la confianza mutua entre las partes, en cambio, la mediación si tiene estas posibilidades (Mendia y Areizaga, s/a).

En algunas ocasiones, en el arbitraje la figura que funge como árbitro se ve instada a seleccionar la oferta final más razonable de una de las partes en conflicto, lo que obliga a éstas a ser suficientemente realistas en sus posturas y exigencias.

Existen *otros métodos de solución de conflictos*. Según Cascón (2001) una técnica para trabajar la solución de conflictos es la visualización (juegos de roles, juegos de simulación, teatro y marionetas), que como su propio nombre indica, permite visualizar en los conflictos algunas características propias:

- Tener en cuenta no sólo el aspecto racional sino también el emocional: los sentimientos, tienen bastante importancia al momento de marcar alguna percepción o alguna postura ante el conflicto.
- Ponerse en el lugar de las otras personas y de otras percepciones ante un conflicto, para comprenderlas y tener una idea completa del mismo, así como desarrollar una cierta empatía que nos predisponga mejor, no sólo a entender qué siente la otra persona, sino a buscar soluciones satisfactorias para ambas partes.
- Aceptar distintas posturas y percepciones ante el conflicto, evitando el

apasionamiento.

- Analizar los conflictos, más allá de su apariencia exterior.
- Analizar sus causas y raíces más profundas, descubriendo las necesidades/intereses insatisfechas que están en su origen.
- Permitirse, en una especie de pequeño laboratorio, ensayar soluciones y aprovechar al máximo las potencialidades del grupo/clase en el que se esté trabajando.

Es importante que se rompa esa idea de pensar que hay una única solución (normalmente la más clásica) que tantas veces hemos ensayado con resultados negativos. Esta metodología responde a lo que en educación para la paz se le conoce como enfoque socio-afectivo. Se trata de una metodología coherente con los valores que se quieren transmitir y que haga hincapié no sólo en los contenidos, sino también en las actitudes y valores. Una metodología lúdica, participativa, cooperativa, socioafectiva, que fomente la reflexión y el espíritu crítico.

El enfoque socio-afectivo consiste en "vivenciar en la propia piel" la situación que se quiere trabajar, para así tener una experiencia en primera persona que nos haga entender y sentir lo que se está trabajando, desarrollar una actitud empática que fomente el cambio de los valores y formas de comportamiento, que permita a las personas un compromiso transformador.

Desde el enfoque socio-afectivo surgen algunos pasos para la solución de un conflicto en donde la mediación y negociación juegan un papel importante. En la **Tabla 4** se presentan los pasos, para lograr resultados satisfactorios.

**Tabla 4. Pasos para la solución de un conflicto desde la negociación y la mediación.**

Pasos	Mediación	Negociación
<b>Entrada</b>	<p>1.- Aceptación: ambas partes tienen que aceptar tanto la mediación como forma de abordar su conflicto, como a la persona o personas que les ayudarán.</p> <p>2.- Establecer y aceptar las reglas del proceso: la persona que media tiene que encargarse en esta fase de que queden muy claras y sean aceptadas las reglas del proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definirá cuál es su papel y que es lo que las partes pueden esperar o no de ella: no tomar partido, no dar la razón, no dar soluciones, guardar confidencialidad, velar por la claridad del acuerdo.</li> <li>• Definirá qué se puede hacer y qué no durante el proceso: escucharse, no agredirse, respetar los turnos de palabra.</li> <li>• Se acordará dónde, cuándo y cómo se desarrollará el proceso: quien media tiene que conseguir y garantizar un ambiente agradable que dé confianza y seguridad a las partes.</li> </ul>	<p>1.- Aceptación: ambas partes tienen que aceptar la negociación como forma de abordar su conflicto.</p> <p>2.- Establecer y aceptar las reglas del proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definirán ambas partes qué se puede hacer y qué no durante el proceso: escucharse, no agredirse, respetar los turnos de palabra.</li> <li>• Se acordará dónde, cuándo y cómo se desarrollará el proceso.</li> </ul>
<b>Recopilación de información</b>	<p>Cada cual cuenta su versión de la historia, sus percepciones, emociones y sentimientos.</p> <p>El objetivo principal es la escucha mutua, el intercambio de información, la exteriorización de los sentimientos, sacar los puntos de acuerdo y desacuerdo.</p> <p>Durante esta fase, quien media se preocupa fundamentalmente de hacer que las partes se comuniquen bien y entiendan lo que expresan, así como de cuidar la relación y el respeto entre ellas.</p>	<p>Cada cual cuenta su versión de la historia, sus percepciones, emociones y sentimientos.</p> <p>El objetivo principal es la escucha mutua, el intercambio de información, la exteriorización de los sentimientos, sacar los puntos de acuerdo y desacuerdo.</p>
<b>Ubicar el problema</b>	<p>El mediador construye la historia de lo que sucedió, identificando en qué consiste el conflicto, cuáles son los problemas que hay en su raíz, y define puntos a tratar y solucionar.</p>	<p>Llegar a un análisis común que identifique en qué consiste el conflicto, cuáles son los problemas que hay en su raíz, y lleve a definir puntos a tratar y solucionar por ambas partes.</p>
<b>Buscar soluciones</b>	<p>El mediador busca desarrollar la creatividad de ambas partes para que ellos (as) propongan todas las posibles soluciones a él o los problemas encontrados.</p>	<p>Se busca entre ambas partes desarrollar la creatividad y proponer todas las posibles soluciones a el/los problemas encontrados.</p>
<b>Llegar a un acuerdo</b>	<p>En esta fase el objetivo principal será seleccionar un acuerdo que satisfaga en gran medida a ambas partes (no tiene por qué ser exactamente igual) y que se pueda llevar a cabo. La función de quien media debe ser el asegurar que el acuerdo reúne esas condiciones y que ambas partes lo entienden de igual manera y se sienten satisfechas.</p>	<p>En esta fase el objetivo principal será llegar a un acuerdo que satisfaga en gran medida a ambas partes.</p>
<b>Verificación</b>	<p>El mediador verifica los acuerdos y establece los compromisos que estos conllevan. Verifica que ambas partes estén dispuestos a llevar a cabo los acuerdos y busca que se comprometan a realizarlos.</p>	<p>Entre ambas partes se verifican los acuerdos y establecen los compromisos que estos conllevan, se comprometen para llevarlos a cabo.</p>
<b>Seguimiento</b>	<p>El mediador verifica que los acuerdos establecidos se estén llevando a cabo.</p>	<p>Cualquiera de las partes puede verificar que la otra parte esté llevando a cabo los acuerdos establecidos.</p>

Elaboración propia. Basada en (Valenzuela, 2003).

En la tabla se puede apreciar que en la mediación existe un mediador que se encarga de que ambas partes tengan claras las reglas del proceso para la solución de un conflicto. También realiza la recopilación de la información como las percepciones, sentimientos y emociones, que tiene cada persona. Quien media el procesos, se preocupa por que ambas partes se comuniquen entendiendo claramente la postura de cada parte. En la ubicación del problema, el mediador, recapitula la historia de lo sucedido y promueve que ambas partes propongan todas las posibles soluciones, para posteriormente, seleccionar una de las soluciones donde ambas partes queden satisfechas, para finalmente verificar que los acuerdos establecidos y los compromisos acordados se lleven a cabo correctamente.

En el caso de la negociación, ambas partes involucradas en el conflicto son las que establecen y aceptan las reglas del proceso; recopilan la información escuchándose mutuamente, exteriorizando los sentimientos, acuerdos y desacuerdos. El problema se ubica llegando a un análisis común del conflicto. Todas las posibles soluciones son propuestas por ambas partes, para posteriormente seleccionar una que satisfaga a los involucrados. Al final, ambas partes se encargan de verificar que los acuerdos establecidos y los compromisos acordados se lleven a cabo conforme a lo establecido.

El ser humano se involucra a lo largo de su vida en los distintos contextos que se desenvuelve. Y el contexto escolar no queda libre de estos conflictos. En el siguiente apartado se presentará una aproximación de los tipos de conflictos que se generan en la escuela.

## **1.6 Los conflictos en la escuela.**

El cambio de valores en la sociedad ha generado un amplio debate sobre la convivencia, que también afecta a la comunidad educativa. Los centros educativos deben preparar exclusivamente en el ámbito de los conocimientos, deben así mismo formar a ciudadanos competentes, no solo competitivos en el uso de información y en el uso de las nuevas tecnologías,

sino sobre todo generar la capacidad de ejercer valores éticos desde la convicción de educar para el conflicto, como establece Binamuro (2007).

Según Viñas (2004), los conflictos en los centros educativos no son únicamente de un tipo, se pueden diferenciar cuatro grandes categorías, según las personas que intervengan en el mismo, los cuales se describen a continuación.

- a) **Conflicto de poder:** se entiende todos aquellos conflictos que se dan con las normas. Puede suceder cuando un alumno reacciona contra el sistema y se encuentra con unos mecanismos de poder que coartan su libertad generando un conflicto en el cual únicamente el sujeto puede adaptarse, ya que la normativa cumple una función de estabilidad del sistema.
- b) **Conflictos de relación:** son aquellos en los que uno de los sujetos inmersos en el conflicto es superior jerárquica o emocionalmente al otro. En este caso se incluyen los casos de acoso escolar ya que se dan entre iguales y son factores psicológicos y/o ambientales los que favorecen la relación jerárquica y de poder entre ellos.
- c) **Conflictos de rendimiento:** son todos aquellos relacionados con el currículum en los que el alumno puede presentar dificultades en equilibrar sus necesidades formativas y lo que el centro/profesorado le ofrece.
- d) **Conflictos interpersonales:** son los que se producen en los procesos de interacción entre los individuos

Existen otros tipos de conflictos que, según Ovejero (1989), se producen en el aula como son los conflictos de roles que son provocados por las normas escolares y conductas disruptivas en el aula. Ocurren cuando las personas ocupan roles diferentes en una escuela o en un grupo. Estos pueden surgir en clases adoptando diferentes tipos:

- Conflictos de roles cuya raíz está en el sistema social: hace referencia a la dificultad de interacción que sucede cuando los integrantes de un grupo o institución tienen expectativas diferentes o asumen comportamientos distintos, u opuestos.
- Conflictos de roles cuya raíz está en las características de la personalidad de quienes ocupan esos roles.
- Conflicto de roles cuya raíz está en la cultura imperante:
  1. *Conflictos provocados por las normas escolares:* Los (as) maestros (as) y directivos (as) se preocupan por imponer las normas para controlar a los alumnos (as). La subordinación que existe entre alumno (a) y maestro (a) conduce a mantener una relación rígida entre estos, y expresa el temor a perder autoridad. Por su parte, los alumnos (as) intentan cambiar o eliminar las normas escolares y ser autónomos (as) tanto personal como socialmente.
  2. *Conductas disruptivas en el aula:* Acciones que interrumpen el ritmo de la clase. Existen alumnos (as) que molestan con sus comentarios, risas, juegos, movimientos ajenos al proceso de enseñanza, que dificultan el proceso de aprendizaje en el aula.

### **1.7 La solución de conflictos en el programa de educación primaria.**

Posiblemente la educación por sí sola no acabaría nunca con las guerras ni con las causas profundas de la falta de paz y de los conflictos, pero es una vía al alcance de todos que, bien utilizada, puede ser generadora de paz. El principal cometido de la educación es ayudar a nuestro alumnado a ser humano y a solucionar los conflictos (Iturbide y Muñoz, 2007).

La educación en México, desde hace tiempo se ha preocupado por incluir en sus planes y programas, diferentes propósitos que se centran en atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros, capaces de desarrollar todo su potencial y desempeño, lo que se traduce en conocimientos necesarios, habilidades sociales, actitudes y valores.

Para alcanzar estos objetivos la **RIEB** (Reforma Integral de la Educación Básica) que para el caso de primaria se implementó en el 2007, toma como principios pedagógicos los siguientes:

1. Los temas de relevancia social. Se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social; la vida y la salud; y la diversidad social, cultural y lingüística. Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad.

Estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, que hacen referencia a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía (SEP, 2011).

2. Competencias para la vida. Movilizan y dirigen todos los componentes: conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; es posible enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad. La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, re-estructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

La educación básica busca que los principios pedagógicos mencionados

anteriormente se promuevan en todas las asignaturas del currículo, recayendo con mayor peso en la asignatura de Formación Cívica y Ética. Esta asignatura es la encargada de que se fomente en los (as) niños (as) habilidades que les permitan relacionarse con otras personas, que los (as) alumnos (as) desarrollen su potencial personal de manera sana, placentera, afectiva, responsable, libre de violencia y adicciones, para que logren construir un proyecto de vida que mejore el desarrollo personal y social, que fomente el respeto a la diversidad y el desarrollo de entornos saludables.

Otro de los aspectos que se dedica a promover en esta materia son los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores para la democracia y el respeto a las leyes para favorecer su capacidad de formular juicios éticos, la toma de decisiones, participación responsable, y el análisis crítico de su persona y del mundo en que viven; que adquieran elementos de una cultura política democrática, por medio de la participación activa en asuntos de interés colectivo, para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan su sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la humanidad (SEP, 2011).

Los valores arriba descritos se deben generar dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo. El papel de la escuela es impulsar en los (as) alumnos (as) su desarrollo como personas, por medio de la reflexión de las circunstancias que se les presentan día a día y les plantean conflictos de valores. Un ambiente favorable para dialogar y comunicar ideas contribuirá a fortalecer la capacidad para analizar, deliberar, tomar decisiones y asumir compromisos de manera responsable, sin presión alguna.

Aunado a lo anterior, se busca el fortalecimiento de una cultura de la prevención, para que los (as) alumnos (as) puedan anticipar consecuencias para su vida personal y social cuando llegue a encontrarse en situaciones de riesgo. Fomentando que la escuela y el aula de clases sean espacios de aprendizaje donde se pretende que los (as) alumnos (as) vivan y practiquen los valores inspirados en los derechos humanos y en la democracia.



Para abordar las temáticas anteriores en su totalidad, el programa de Formación Cívica y Ética está organizado en ejes:

1. Formación personal
2. Formación ética
3. Formación ciudadana

Cada eje constituye un área formativa y de atención a los (as) alumnos (as) en la Educación Básica (SEP, 2011). A continuación se presentan las características y la aportación concreta de cada uno de los ejes:

#### *1. Formación de la persona.*

Este eje se refiere al proceso de desarrollo y expansión de las capacidades de la persona para enfrentar los retos de la vida cotidiana, formular proyectos de vida que satisfagan sus intereses, necesidades y aspiraciones que promueven su desarrollo integral, así como para asumir compromisos con las acciones que contribuyen al mejoramiento del bienestar social, cultural, económico y político de la comunidad, del país y del mundo.

Busca que los (as) alumnos (as) aprendan a conocerse y a valorarse, a adquirir conciencia de sus intereses y sentimientos, a disfrutar de las diferentes etapas de su vida, a regular su comportamiento, a cuidar su cuerpo y su integridad personal, a tomar decisiones y a encarar de manera adecuada los problemas que se les presenten. De este modo, los (as) alumnos (as) podrán orientarse, de manera racional y autónoma en la construcción de su proyecto de vida y de autorrealización.

#### *2. Formación ética.*

La intención de este eje es contribuir a que los (as) alumnos (as) aprecien y asuman un conjunto de valores y normas que conforman un orden social incluyente. Se orienta al desarrollo de la autonomía ética, entendida como la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas

opciones de valor, considerando como referencia central los derechos humanos y los valores que permitan el respeto irrestricto de la dignidad humana, la preservación del ambiente y el enriquecimiento de las formas de convivencia.

### *3. Formación ciudadana.*

Este eje se refiere a la promoción de una cultura política democrática que busca el desarrollo de sujetos críticos, deliberativos, emprendedores, comprometidos, responsables, solidarios, dispuestos a participar activamente y contribuir a fortalecer las instituciones y organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil en un Estado de derecho social y democrático.

La pretensión de este eje es promover en los (as) alumnos (as) el interés por lo que ocurre en su entorno y en el país, para participar en asuntos públicos, tomar decisiones, dialogar, organizarse y resolver conflictos de manera no violenta.

Los ejes formativos anteriores de la asignatura, favorecen a su vez el desarrollo de ocho competencias cívicas y éticas a lo largo de los seis grados de la educación primaria. Estas competencias involucran una perspectiva que permite a los (as) alumnos (as) deliberar, elegir entre opciones de valor, tomar decisiones, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de la vida diaria como en aquellas que representan desafíos de complejidad creciente; asimismo, los aprendizajes logrados mediante el desarrollo de las competencias pueden generalizarse a múltiples situaciones y enriquecer la visión de los (as) alumnos (as) acerca de sí mismos (as) y del mundo en que viven. A continuación se describen las ocho competencias (SEP, 2011).

#### **1. Conocimiento y cuidado de sí mismo (a).**

Esta competencia consiste en la identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible, reconociéndose con dignidad y valor, aptitudes y potencialidades para

establecer relaciones afectivas, para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal. Se desarrolla a la par que el reconocimiento y la valoración de los (as) otros (as), implicando el ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo sobre su persona, puesto que un sujeto que reconoce los valores, la dignidad y los derechos propios puede asumir compromisos con los demás. Esta competencia la trabajamos en la sesión 2 del presente programa, ver manual de sesiones, **Ver Anexo 2.**

## 2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.

En el ejercicio de la libertad se expresa la capacidad de las personas para discernir los intereses y motivaciones personales con respecto de los (as) demás, así como el análisis de conflictos entre valores; consiste en la facultad de las personas de ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera responsable y autónoma con base en el conocimiento de sí mismos, trazándose metas y esforzándose por alcanzarlas.

Aprender a autorregularse implica reconocer que todas las personas pueden responder ante situaciones que despiertan sentimientos y emociones, pero también que poseen la facultad de regular su manifestación para no dañar la propia dignidad o la de otras personas. Esta competencia la trabajamos en la sesión 4 del presente programa, ver manual de sesiones, **Ver Anexo 2.**

## 3. Respeto y valoración de la diversidad.

Se refiere a las facultades para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, así como a respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. También implica tener la posibilidad de colocarse en el lugar de los demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos para el beneficio colectivo. Abarca la habilidad para dialogar con la disposición de trascender el propio punto de vista para conocer y valorar los de otras personas y culturas. A su vez implica equidad, lo cual demanda el desarrollo de la capacidad de empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de otros, así como poder cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos.

#### 4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.

Esta competencia consiste en la posibilidad de que los (as) alumnos (as) se identifiquen y enorgullezcan de los vínculos de pertenencia a los diferentes grupos de los que forman parte y que repercuten en la construcción de su identidad personal. El sentido de pertenencia se desarrolla desde los entornos social, cultural y ambiental inmediato en que las personas desarrollan lazos afectivos, se saben valoradas y comparten un conjunto de tradiciones, un pasado común, pautas de comportamiento, costumbres, valores y símbolos patrios que contribuyen al desarrollo de compromisos en proyectos comunes.

#### 5. Manejo y resolución de conflictos.

Esta competencia se refiere a la facultad para resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación, la negociación y la mediación en un marco de respeto. El desarrollo de esta competencia involucra la disposición a hallar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, comprender a los (as) otros (as) y aprovechar la diversidad de opiniones e intereses de los individuos. Esta competencia implica que los (as) alumnos (as) reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana, y que su manejo y resolución demanda de la escucha activa, el diálogo, la empatía y el rechazo a todas las formas de violencia. Asimismo, plantea que analicen los factores que generan los conflictos, entre los que se encuentran diferentes maneras de ver el mundo y de jerarquizar valores, siendo una oportunidad para explorar y formular soluciones creativas a un problema. Esta competencia la trabajamos en la sesión 9 del presente programa, ver manual de sesiones, **Ver Anexo 2.**

#### 6. Participación social y política.

La participación se refiere a las acciones encaminadas a la búsqueda del bien común por medio de los mecanismos establecidos en las leyes para influir en las decisiones que afectan a todos (as) los (as) integrantes de la sociedad. Esta competencia consiste en la capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política; para participar en el mejoramiento de la vida social.

#### 7. Apego a la legalidad y sentido de justicia.

El apego a la legalidad es un principio rector que implica la observancia de la ley. La legalidad refiere al reconocimiento, respeto y cumplimiento de normas y leyes de carácter obligatorio para todos los integrantes de la sociedad, donde ninguna persona debe estar por encima de las leyes. Se busca que los (as) alumnos (as) comprendan que las leyes y los acuerdos internacionales garantizan los derechos de las personas, promoviendo su aplicación siempre en un marco de respeto a los derechos humanos.

#### 8. Comprensión y aprecio por la democracia.

La democracia alude, en el presente programa, tanto a una forma de gobierno cómo a una forma de actuar y relacionarse en la vida diaria, donde se garantiza el respeto y el trato digno a todas las personas. Esta competencia consiste en comprender, practicar, apreciar y defender la democracia como forma de vida y de organización política y social.

Durante la educación primaria la asignatura de formación Cívica y Ética se imparte de primero a sexto; cada grado está distribuido en bloques y cada bloque a su vez contiene alguna de las competencias antes mencionadas. Por motivo del presente trabajo a continuación se describen únicamente los bloques con sus respectivas competencias correspondientes a primer grado.

**Ver tabla 5.**

**Tabla 5. Bloques de la asignatura de Formación Cívica y Ética de primer grado de primaria.**

<b>Bloque</b>	<b>Competencias que se favorecen</b>
<b>Bloque I. Me conozco y me cuido.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y cuidado de sí mismo (a).</li> <li>• Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.</li> </ul>
<b>Bloque II. Me expreso, me responsabilizo y aprendo a decidir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad</li> <li>• Apego a la legalidad y sentido de justicia.</li> </ul>
<b>Bloque III. Conozco y respeto a las personas que me rodean.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto y valoración de la diversidad</li> <li>• Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.</li> </ul>
<b>Bloque IV. Construimos reglas para vivir y convivir mejor.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apego a la legalidad y sentido de justicia</li> <li>• Comprensión y aprecio por la democracia.</li> </ul>
<b>Bloque V. Dialogamos para resolver diferencias y mejorar nuestro entorno.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo y resolución de conflictos.</li> <li>• Participación social y política.</li> </ul>

Tomado del programa SEP (2011).

La educación debe ser una puerta que promueva cambios de una manera sostenible, para esto es necesario que se ponga énfasis en las Ciencias Naturales, Biológicas, Económicas y Políticas, sin olvidar la Cultura, ya que esta se basa en los valores que todo ser humano posee y las relaciones que se tiene con uno (a) mismo (a) y con los (as) otros (as).

Para fines de esta intervención se tomaron en cuenta los bloques y las competencias de la asignatura Formación Cívica y Ética para la elaboración del programa.

### **1.8 Estrategias que facilitan la solución de conflictos en la escuela.**

Existen algunas estrategias que se pueden tomar en cuenta para facilitar la solución de conflictos dentro de las escuelas. La coeducación y el buen trato son ejemplos que se describirán con más detalle a continuación.

#### *Coeducación*

Esto significa procurar que la presencia de ambos sexos en una misma escuela sea una fuente de enriquecimiento para unos (as) y otros (as), y no un pretexto para la desigualdad o la violencia (Coeducación dos sexos en un sólo mundo).

Esto implica, entre otras cosas:

- Tomar en serio los deseos, necesidades, aportaciones y experiencias de ambos sexos en toda su riqueza y diversidad.
- Prestar atención a las relaciones entre personas del mismo sexo y entre personas de distinto sexo para procurar se fomente el intercambio y la libertad, y no los estereotipos o la discriminación.
- Dar las mismas oportunidades y los mismos derechos a unas y a otros.
- Cuidar el modo en el que te desenvuelves y te muestras como hombre o como mujer que enseña y que se relaciona con alumnas y alumnos.

Coeducar supone también tratar a los (as) alumnos (as) como personas dispares entre sí que, además de estar condicionadas por su entorno y por el momento que les ha tocado vivir, son capaces de incidir en él con creatividad, con libertad y sin violencia.

Coeducar no es yuxtaponer en una misma clase a individuos de ambos sexos, ni tampoco es unificar, eliminando las diferencias mediante la

presentación de un modelo único. No significa uniformizar las mentes de los (as) niños (as), sino que se trata de enseñar a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad. Exige situaciones de igualdad de oportunidades académicas, profesionales y en general, sociales; de tal modo que nadie, por razones de sexo, parta de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos (Ramos, 2008).

### *El buen trato.*

El Buen Trato se promovió en Colombia en 1996 como una alianza suscrita entre la Asociación Afecto, la Fundación Fes, la Fundación Restrepo Barco, la Fundación Rafael Pombo y Casa Editorial El Tiempo. Esta nueva propuesta surge a partir de los contenidos en la Convención Internacional de los Derechos del (la) Niño (a) y la Constitución Nacional Colombiana, donde se considera a los (as) niños (as) como sujetos plenos de derechos, donde el maltrato es una violación a tales derechos. (Restrepo, 2000).

La Asociación Afecto tiene como objetivo promover y proteger los derechos de los (as) niños (as) y su calidad de vida a través de estrategias que contrarresten los factores de riesgo y de maltrato para generar nuevas formas de convivencia y participación ciudadana.

La Fundación FES busca propiciar el desarrollo social del país mediante acciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de la población con especial énfasis en los (as) niños (as).

La Fundación Restrepo Barco tiene como objeto primordial promover condiciones que garanticen el cumplimiento de los derechos de los (as) niños (as), mediante programas y proyectos que incidan en los ámbitos políticos, sociales, culturales y de comunicaciones. Además se preocupa por el desarrollo educativo, técnico y cultural de jóvenes y familias carentes de recursos.



La Fundación Rafael Pombo pretende la formación integral del niño (a), el mejoramiento de su calidad de vida y la promoción de sus auténticos valores humanos dentro de los postulados de la identidad nacional.

La Casa Editorial El Tiempo, busca apoyar la creación de una cultura de la niñez en el país.

El Buen Trato debe de aplicarse a todas las personas de la sociedad mujeres, hombres, jóvenes, niños (as), difundiendo un espíritu de tolerancias y convivencia.

Definir el Buen Trato no es una tarea sencilla. Probablemente esto tenga que ver con que, generalmente, el buen trato es algo que se siente y no necesariamente algo que se pone en palabra. Hay quienes lo definen por la ausencia de acciones o situaciones de maltrato; sin embargo, esta definición es sólo una parte del buen trato, o más bien, es una consecuencia de una relación de buen trato.

El Buen Trato se define en las relaciones con otro (a) y/o con el entorno y se refiere a las interacciones con ese otro (a) y/o con ese entorno que promueven un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración. Son formas de relación que generan satisfacción y bienestar entre quienes interactúan.

Este tipo de relación además, es una base que favorece el crecimiento y el desarrollo personal. Las relaciones de Buen Trato parten de la capacidad de reconocer que existe un yo pero que también existen otras personas y que tienen necesidades distintas que deben ser tomadas en cuenta y respetadas.

El libro del Buen Trato en la familia y en la escuela del 2000, menciona que existen cinco elementos que caracterizan el Buen Trato, los cuales se describen a continuación:

### **1. El reconocimiento.**

El lenguaje sobre el que se fundamenta el Buen Trato se enfoca sobre el Reconocimiento de los otros (as), como personas, como seres humanos, desde

una forma de relación que permita visualizar todos los aspectos positivos y el punto de vista del otro (a). Es aceptar la individualidad como seres diferentes, con características, necesidades e intereses divergentes, que tiene derecho a ocupar un espacio físico, intelectual y afectivo en la vida de otros (as). Es la esencia del respeto y se empieza a construir desde el propio reconocimiento que se da como consecuencia de un adecuado Vínculo Afectivo.

El Reconocimiento permite que a las personas se les otorgue el derecho a ser escuchadas, vistas y a disfrutar de garantías para su vida, su integridad y desarrollo. Además conduce a fortalecer la autoestima y la autoimagen, aceptando a los demás y a nosotros mismos como somos; reconociendo al otro (a) y a mí mismo (a), como un ser con potencialidades, con valores, con equivocaciones y con muchas fortalezas, como un ser único, irrepetible y especial.

## **2. La empatía.**

Capacidad de darse cuenta, entender y comprender qué siente, cómo piensa y por qué actúa como lo hace la o las personas con quienes nos relacionamos. Sólo es posible desarrollarla si hemos reconocido al otro (a). La Empatía se construye sobre la conciencia de uno (a) mismo (a). Cuanto más abiertos estamos a reconocer y manifestar nuestros propios sentimientos más fácilmente podemos aceptar y reconocer los sentimientos de los demás.

Las emociones de la gente no siempre se expresan en palabras, con frecuencia existen otras señales, canales no verbales como los gestos, el tono muscular, los ademanes, el tono de la voz, etc. Sentir como siente el otro (a) es preocuparse, es sentir el dolor del otro (a) en carne propia, es ser capaz de “ponerse en los zapatos del otro (a).” La actitud empática está presente en los juicios morales. Nos ponemos de parte de las víctimas, por eso aparece la “ira empática”, que John Stewart Mill llama “el guardián de la justicia” o el sentimiento natural de la represalia, de la compasión, la construcción de los valores y los sentimientos de solidaridad y de altruismo.

La supresión o falta de empatía hace que unas personas les hagan daño a otras, pasen por encima de ellas sin remordimientos, sin entender lo que pasa o le puede pasar al otro (a), sin aceptar al otro (a) y sin reconocerlo. El costo de la falta de Empatía en la infancia puede ser muy alto no sólo para el (la) niño (a), sino para quienes tengan relaciones con ellos (as) en el futuro.

### **3. La Comunicación efectiva.**

Está constituida por el diálogo; los mensajes que intercambiamos con el otro (a) con alguna finalidad. Para ser un verdadero dialogo se debe basar en el reconocimiento y la empatía, y precisa de dos capacidades: saber expresarse con seguridad y saber escuchar sin juzgar. Todas las formas que desarrollamos para decirnos lo que queremos, lo que sentimos, los que deseamos, lo que esperamos y lo que vivimos, constituyen la comunicación.

Así pues, la Comunicación abarca las formas y el sentido que las personas le dan a la información que reciben y que quieren expresar a otros (as). La Comunicación se inicia cuando el emisor envía el mensaje-estímulo, con una intención específica y el receptor, que es el destinatario del mensaje, lo interpreta; es decir, selecciona la información de acuerdo con su propia experiencia, conocimiento, escala de valores, sistema de creencias e intención, lo cual genera una respuesta que retroalimentará al emisor en forma casi automática. De esta forma la Comunicación es continua, dado que el emisor en algún momento pasa a ser receptor y viceversa.

Las personas manifiestan en ocasiones estilos de Comunicación en los que muestran arrogancia, grosería, crítica despectiva o desprecio, es decir, dan respuestas agresivas. Otras personas tratan de complacer a otros (as), no se valoran y buscan la aprobación de los otros y lo aprueban aunque no estén de acuerdo. Otros (as) son fríos, imperturbables, sin demostración alguna de sus sentimientos. Pero también hay personas que se muestran abiertas, con la libertad para decir lo que sienten y lo que piensan, envían mensajes claros, directos y asertivos, respetando lo que los (as) otros (as) piensan pero haciendo valer sus derechos.

Estas últimas personas pueden comunicarse efectivamente con los otros (as), siempre y cuando, las condiciones de claridad y asertividad agreguen la capacidad para escuchar a los (as) otros (as). Atender no solamente el lenguaje verbal, sino más allá, el lenguaje corporal y gestual, en el cual se encierra mucho de lo que pensamos y sentimos. Ser escuchado y poder escuchar a los (as) otros (as) construye la relación y hace parte del sentirse bien tratado.

Para crear la mejor posibilidad de ser escuchado es necesario captar la atención de la otra persona: elegir el momento y el lugar apropiados, intentar que el (la) otro (a) se sienta cómodo cuando le vamos a hablar; decir las verdades con claridad, pero sin acusar a nadie. Para escuchar auténticamente es necesario tomarse el tiempo para hacerlo y también querer oír lo que nos tienen que decir, practicar la atención activa, dejando de lado nuestros intereses para escuchar realmente. En la manera de escuchar se debe notar el interés y el respeto por el (la) otro (a). Esto favorece la verdadera Comunicación, la seguridad, el respeto, la confianza, la comprensión y la intimidad.

Es necesario emplear un lenguaje positivo, aprender de las buenas jugadas en un contexto en el que se construya sobre lo bueno que poseemos, edificar habilidades, trabajar con sueños y no con problemas. Hay que emprender una búsqueda de lo que va bien. Ampliar la capacidad para descubrir las cosas buenas que nos suceden, que vemos y sentimos en cada momento, en cada persona.

Cuando empezamos a cambiar las formas recriminatorias y deficitarias del lenguaje y le damos reconocimiento a lo bueno y a lo maravilloso que es, nuestro comportamiento también comienza a cambiar.

### **La Interacción Igualitaria.**

Se considera como la relación de doble vía que permite que uno (a) y otro (a) se vean y se reconozcan. La Interacción es la capacidad de encontrarse con los demás y responder adecuadamente a sus sentimientos y

preocupaciones. Es lo que nos permite trabajar con otros (as), establecer equipos, colaborar hacia el logro de metas comunes, establecer lazos de afecto y amistad; todo lo que posibilita interpretar las emociones a partir de las expresiones y gestos de las personas.

Hace referencia al contexto ideal para la existencia del diálogo. Se basa, también, en el reconocimiento y la empatía, expresa la comprensión y uso adecuado de las jerarquías y el poder en las relaciones humanas. Las jerarquías (posiciones de autoridad) y el manejo diferenciado de poder (capacidad de influir en la vida de otros (as)) que surge de ellas, existen para facilitar la convivencia y asegurar las condiciones básicas para la vida; de ninguna manera justifican diferencias en cuanto a la valoración de las personas.

Como ejemplo de lo anterior podemos decir que los adultos, generalmente, tienen una posición de autoridad frente a los (as) niños (as), y adolescentes, sea en la familia, en la escuela u otros ámbitos. Esto no quiere decir que los adultos sean más importantes que los (as) niños (as), o adolescentes; sino que los adultos, por su mayor experiencia de vida, tienen la responsabilidad de orientar a los y las menores de edad y velar porque se respeten las condiciones de seguridad y bienestar para ellos (as).

Además, tienen la obligación de utilizar el poder que la posición de autoridad les da, para representar adecuadamente los intereses y necesidades de los (as) niños (as) y adolescentes, en todas las decisiones que se tomen.

#### **4. La Negociación.**

Es la capacidad de resolver conflictos en forma que todas las partes queden satisfechas. Cuando negociamos, no hay vencedores ni vencidos. Los conflictos en la convivencia son inevitables, precisamente porque somos diferentes. Si reconocemos que las características, intereses, necesidades y puntos de vista de todos y todas son igualmente importantes, no hay otra forma de resolver las discrepancias que negociando. Cabe mencionar que la negociación que caracteriza al Buen Trato, al igual que el mencionado en

apartados anteriores, tiene el mismo objetivo, que es proporcionar a ambas partes involucradas en un conflicto una solución que beneficie a los interesados.

Es sobre la base de estos temas mencionados que el Convenio del Buen Trato se han propuesto los siguientes objetivos a alcanzar:

- Sensibilizar a la ciudadanía en la práctica del Buen Trato, en todos los espacios de la vida cotidiana.
- Promover al interior y a través de los medios de comunicación los principios del Buen Trato.
- Apoyar las iniciativas que promuevan el Buen Trato.
- Movilizar ciudadanos.

Para lograr dichos objetivos se han propuesto unas estrategias de trabajo que tienen que ver con la formación y la educación, talleres y espacios de participación, de diálogo, de sensibilización entre padres de familia, maestros (as), periodistas, especialistas en diversas áreas y, desde luego, los (as) niños (as). Lo que se busca es crear procesos de cambio que conduzcan a la convivencia pacífica en la familia, la escuela, la empresa y la sociedad en general; así, con base en esa dinámica, se pretende darle acreditación y reconocimiento a espacios de la comunidad y medios que promuevan el Buen Trato.

### **1.9 Consecuencias de no solucionar los conflictos.**

El análisis de los conflictos en los centros educativos y de las consecuencias educativas y sociales que se desprenden de estas situaciones ha adquirido una importante relevancia en la actualidad. Entre estas repercusiones podemos mencionar la violencia (Valadez, 2008).

Cuando se habla de violencia se hace referencia a distintas formas de maltrato o abuso, que de modo reiterado se dirige hacia una persona con menos poder. Puede convertirse, en una experiencia dolorosa y de sufrimiento,

de abuso, de burlas y de conflictos. Nadie como los compañeros para hacernos feliz, pero nadie como ellos puede hacernos sufrir tanto (Valadez, 2008).

Entre las consecuencias que trae consigo la no solución de los conflictos se encuentra la agresividad, que en algunas ocasiones la institución educativa favorece, pues en ella se alberga distensión y conflicto (Fernández, 1998).

Se piensa que la agresividad es natural a los seres humanos, es una energía que nos permite mantenernos vivos, es una fuerza emocional que nos permite protegernos, proteger a otros (as) y adaptarnos a los ataques que vienen del exterior (Valadez, 2008). Lo más importante es aprender a regularla para evitar destruir a otras personas o a sí mismo (a).

Otras consecuencias perjudiciales hacen referencia a alteraciones fisiológicas y psicosomáticas como dolores de cabeza, musculares, trastornos del sueño, de la alimentación, etc.; también pueden ser psíquicas, como falta de atención. Todo lo anterior crea disfunciones, entre las que puede haber un aumento del absentismo, disminución del rendimiento, problemas de relación o desmotivación, por mencionar algunos.

El contexto escolar incide en el desarrollo psicológico del (la) niño (a) en gran medida; pues es la escuela en donde el (la) niño (a) pasa la mayor parte de su tiempo. Si en la escuela van mal y se les trata mal, se mostrarán inseguros (as) y en consecuencia tendrán una autoestima baja; es por ello que la función del maestro (a) es tan importante y tiene tanta responsabilidad porque una gran parte de la vida cotidiana la pasan con los (as) niños (as) más tiempo que sus propios papás. Tenemos que evitar por ello las situaciones de maltrato escolar que pueden repercutir en el (la) niño (a) de una manera muy significativa (Arenas y Novo, 2008).

Según Monjas (2012) aquellos alumnos que carecen de habilidades para solucionar conflictos sufren el rechazo y el aislamiento social de los iguales que va a propiciar problemas personales (baja autoestima, locus de control externo), problemas escolares (rendimiento bajo, absentismo, expulsión de la

escuela, fracaso escolar) que pueden derivar en problemas de salud en la adolescencia o etapa adulta (alcoholismo, suicidio o toxicomanías).

De acuerdo con la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Madrid (2001), algunas consecuencias de una mala convivencia son:

- Afectaciones al clima del grupo y disminución del rendimiento de profesores (as) y alumnos (as). De tal manera que, favoreciendo la convivencia, también sentamos las bases para la mejora de la eficacia de la enseñanza-aprendizaje, con mayores repercusiones en los (as) alumnos (as) más atrasados escolarmente.
- Conflictos de todo tipo (especialmente la disrupción) afectan negativamente a la salud psíquica del profesorado con el trastorno que ello conlleva, además de incrementarse los periodos de baja laboral y de absentismo.

Es importante mencionar que no resolver los conflictos de una manera adecuada puede causar consecuencias graves no sólo en la escuela; lo más preocupante del asunto es que en las familias esta situación no es distinta. Frecuentemente los problemas y las diferencias entre los integrantes se diriman de forma violenta, con insultos, con gritos o golpes.

Ante esta problemática, en el mundo y en nuestro país, organismos, gobiernos, grupos y personas se han dado a la tarea de fomentar y consolidar una cultura de paz, con el fin de promover la defensa y el respeto de los derechos humanos y garantizar el pleno desarrollo de las personas y las naciones sin distinción alguna (Valenzuela et. al., 2003).

Para resolver los conflictos de una manera pacífica entre las personas, es necesario aprender y desarrollar ciertas competencias que nos permitan incorporar permanentemente los principios basados en el respeto, la tolerancia y la equidad para hacer realidad la democracia y la justicia como formas de vida. Esto se logrará cuando se asuma las diferencias y las necesidades de las y los (as) demás, aceptando al otro (a) y enriqueciéndolo (a).



Aprender a resolver conflictos implica movilizar conciencias, pero sobre todo cambiar la cultura de la imposición, el autoritarismo y el uso de la fuerza para lograr de manera competitiva lo que se quiere, en lugar de compartir retos y objetivos comunes como una oportunidad para crecer en forma personal (Valenzuela et al, 2003).

En resumen los conflictos son una constante de la condición humana y están presentes entre las personas en todo momento. Los componentes de un conflicto son: las personas (dos o más individuos), el proceso (cómo se resuelve) y el problema (lo que impide la obtención de una meta u objetivo). Las personas siempre reaccionan ante los conflictos de diferentes maneras, cuando hay competición uno gana y el otro pierde, cuando hay evasión ambas partes pierden, mientras que si hay cooperación y negociación ambas partes ganan. Según Muñoz (2004) existen tres formas para solucionar los conflictos, la negociación, la mediación y el arbitraje. Desde el enfoque socio-afectivo surgen algunos pasos para la solución de un conflicto (Recopilación de información, Ubicar el problema, Buscar soluciones, Llegar a un acuerdo, Verificación y Seguimiento) en donde la mediación y negociación juegan un papel importante.

Los conflictos en los centros educativos no son únicamente de un tipo, se pueden diferenciar cuatro grandes categorías: Conflicto de poder, de relación, de rendimiento e interpersonales. Por eso desde hace tiempo la educación en México se ha preocupado por incluir en sus planes y programas, estos temas de relevancia social, tomando como principios pedagógicos: las competencias para la vida, y temas de formación personal, ética y ciudadana. Algunas estrategias propuestas para facilitar la solución de los conflictos en la escuela son la coeducación y el buen trato. Las consecuencias de no solucionar los conflictos dentro de la etapa escolar son graves, presentándose: agresividad, baja autoestima, alteraciones fisiológicas, psicósomáticas y bajo rendimiento escolar. Por ello, es importante que los (as) niños (as) cuenten con diferentes habilidades psicosociales para poder resolver sus conflictos, en el siguiente capítulo hablaremos de estas habilidades.

## *CAPÍTULO 2. HABILIDADES PSICOSOCIALES*

Las habilidades psicosociales son importantes para la resolución de conflictos pues son herramientas que permiten a las personas emplear diversas estrategias para encontrar una solución de manera no violenta. A continuación se abordara lo correspondiente a dichas habilidades.

### **2.1 Antecedentes de las habilidades psicosociales**

El estudio de las habilidades psicosociales fue promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a partir de 1993 (en Montoya y Muñoz, 2009) con el objetivo de que niños (as) y jóvenes adquieran herramientas psicosociales que les permitan acceder a estilos de vida saludables.

La OMS basó su iniciativa en dos características:

- 1) La importancia de la competencia psicosocial en la promoción de la salud, es decir, en el bienestar físico, mental y social de las personas.
- 2) Como consecuencia de los cambios sociales, culturales y familiares de las últimas décadas, es difícil que desde los hogares se realicen un aprendizaje suficiente de estas competencias.

Así, propusieron que las habilidades se trasladaran al contexto de la educación formal. Dichas habilidades son las siguientes: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos y manejo de tensiones y estrés.

Son muchas las expresiones empleadas para hacer referencia al tema de las habilidades psicosociales. Se les conoce como habilidades sociales según Martínez y Marroquín (1997), como competencias sociales según Trianes et al. (1999) y como habilidades para la vida según la OMS (1993 en

Montoya y Muñoz, 2009). A continuación se dará paso a la definición de las habilidades psicosociales.

## **2.2 Definición de habilidades psicosociales.**

Según la OMS estas habilidades son “aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria” (Montoya y Muñoz, 2009, pág. 1).

Por otro lado Mantilla (2005) dice que las habilidades psicosociales son conocimientos, actitudes y valores que sirven para saber cómo una persona se debe de enfrentar a las exigencias y desafíos de la vida cotidiana.

Mientras que la SEP (2010a) marca las habilidades, como destrezas específicas encaminadas a desempeñar una tarea; van acompañadas de conocimientos, actitudes y valores; a diferencia de las competencias, su objetivo no es medir la efectividad frente a otras personas, sino desarrollar comportamientos que contribuyan a la salud mental y social del propio sujeto.

Existen distintos tipos de habilidades que son necesarias para convivir consigo mismo (a) y con otros (as) de manera armoniosa; pero las habilidades psicosociales son concebidas como herramientas de supervivencia aplicables en una amplia gama de situaciones y su aprendizaje se centra en temas amplios como mejorar las relaciones humanas o prevenir riesgos psicosociales tales como la violencia o las adicciones. El adecuado desarrollo de estas habilidades psicosociales enfocadas en resolver los conflictos, hacen menos vulnerables a las personas, por lo que constituyen factores de protección. Por el contrario, las deficiencias en el desarrollo de estas habilidades aumentan la vulnerabilidad de la persona (SEP, 2010b).

La Secretaría de Educación del Distrito Federal, a través del Programa por una Cultura de No violencia y Buen Trato en la Comunidad Educativa (SEP, 2010c) pretende contribuir al mejoramiento del clima escolar y la calidad

educativa, mediante acciones de prevención y atención a las problemáticas relacionadas con la violencia en el entorno escolar, a partir de la promoción de la cultura de no-violencia y buen trato, en el marco de Equidad y Derechos Humanos de los (as) niños (as) y jóvenes, con la finalidad de incidir en la disminución de la deserción de los centros escolares de nivel básico de la Ciudad de México.

Es por lo anterior que las habilidades psicosociales tienen un papel fundamental en la solución de conflictos y es necesario que tanto padres y madres de familia, así como profesores (as), contribuyan en proporcionar a los (as) niños (as) procesos internos positivos de interacción, que les ayuden a confiar en sí mismos (as), a expresar sus emociones y a tener relaciones más positivas con sus pares.

### **2.3 Teorías de desarrollo que trabajan con las habilidades psicosociales.**

Existen diferentes teorías del desarrollo donde nos hablan acerca de la importancia del trabajo de las habilidades psicosociales en la etapa de la niñez, donde el medio social ofrece situaciones variadas para practicar las habilidades con los pares y con otros individuos fuera de la familia. Este periodo se señala como un momento crítico para desarrollar habilidades y hábitos positivos, ya que en este punto hay cada vez mayor capacidad para pensar en forma abstracta, para entender consecuencias, para resolver problemas y ser más autónomo. Algunas de las teorías se mencionarán y detallarán con más atención a continuación.

#### *La Teoría del Aprendizaje Social.*

Esta teoría, que también se conoce como el Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social, está basada en gran parte en el trabajo de Albert Bandura (Bandura, 1977). La investigación de Bandura lo llevó a la conclusión de que los niños (as) aprenden a comportarse por medio de la instrucción (cómo los padres, madres, maestros (as), otras autoridades y modelos les indican que deben comportarse), lo mismo que por medio de la observación, la persona

puede aprender una acción y sus consecuencias; deliberadamente tendera a realizarla o no dependiendo de sus características personales y su motivación.

Los (as) niños (as) aprenden a comportarse, entonces, a través de la observación y la interacción social, antes que a través de la instrucción verbal. Es por ello que se plantea que a los (as) niños (as), debe enseñárseles habilidades por medio de un proceso de instrucción, ensayo y retroalimentación, antes de hacerlo con una simple instrucción (Ladd y Mize, 1983).

Bandura también hizo hincapié en la percepción de autoeficacia, definida como “las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados” (Bandura, 1977).

#### *Teoría de psicogenética.*

La teoría psicogenética sostiene que el desarrollo del individuo es una construcción resultado de la interacción de las funciones mentales superiores y sociales. Se cree que el desarrollo cognoscitivo de un (a) niño (a) es un proceso de colaboración, que tiene lugar a través de la interacción con otras personas y con el entorno. Por lo tanto, el desarrollo del conocimiento no se centra sólo en el individuo, sino en lo que éste llega a aprender y comprender mediante las interacciones sociales (Martínez, 2008).

El entorno de aprendizaje es sumamente importante a la hora de guiar el desarrollo del (la) niño (a) y por otra parte, será influenciado por el aprendizaje de colaboración y las interacciones entre pares dentro del curso. En resumidas cuentas, la teoría psicogenética colabora con el enfoque de habilidades para la vida de las siguientes maneras:

1. La importancia de la colaboración entre pares como base de las habilidades de aprendizaje, sobre todo para la resolución de problemas.
2. El enfoque psicogenético subraya la importancia que tiene el contexto cultural a la hora de dar significado a los currículos de habilidades para

la vida; los (as) mismos (as) niños (as) y adolescentes ayudan a crear el contenido a través de la interacción entre la información verídica y su entorno cultural.

3. Esta perspectiva reconoce que el desarrollo de habilidades a través de la interacción del individuo con su entorno social pueden influir a los (as) principiantes y al entorno (grupo de pares, aula, grupo juvenil, etc.).

### *Teoría de la conducta problemática.*

Esta teoría, fue desarrollada por Richard Jessor (Mangrulkar et al., 2001), y en ella se reconoce que todo comportamiento es el resultado de la interacción de la persona y el medio ambiente.

La teoría de la conducta problemática se ocupa de las relaciones entre tres categorías de variables psicológicas:

- 1) El sistema de la personalidad que incluye “valores, expectativas, creencias y actitudes del individuo.
- 2) Percepción que tienen amigos y familiares acerca de conductas inaceptables.
- 3) El sistema conductual definido como el conjunto de conductas socialmente inaceptables.

En resumen, Las habilidades psicosociales son herramientas que permiten a las personas emplear diversas estrategias para encontrar una solución de manera no violenta y asertiva. La niñez es un periodo que se señala como un momento crítico para desarrollar estas habilidades psicosociales y hábitos positivos, para entender consecuencias, para resolver problemas y ser más autónomos.

Para poder trabajar estas habilidades psicosociales es importante tomar en cuenta las características de los niños (as) de edad escolar, lo cual se vera en el siguiente capítulo.

### *CAPÍTULO 3. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA.*

El periodo de desarrollo que va de los tres a los doce años tiene como experiencia central el ingreso a la escuela. A esta edad el niño debe de salir de su casa y entrar a un mundo desconocido, donde aquellas personas que forman su familia y su mundo hasta ese momento, quedan fuera.

Este hecho marca el inicio del contacto del (la) niño (a) con la sociedad a la que pertenece, la cual incrementa ciertas exigencias, en las que requieren de nuevas habilidades y destrezas para su superación exitosa. Así, es a través de la escuela que se le van a entregar las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo adulto.

La entrada a la etapa escolar implica que el (la) niño (a) debe enfrentar y adecuarse a un ambiente nuevo en el cual deberá lidiar con demandas desconocidas hasta ese momento para él, aprender las expectativas de la escuela y de sus profesores (as) y lograr la aceptación de su grupo de pares. La adaptación y ajuste que el (la) niño (a) logre dentro de este nuevo ambiente, como veremos posteriormente, tiene una importancia que trasciende lo inmediato. El grado en que el (la) niño (a) se considera confortable e incluido en la escuela es expresión del éxito en su adaptación. Reacciones como ansiedad, evitación o actitudes negativas pueden ser signo de dificultades en su ajuste y que pueden tornarse en problemas futuros (Papalia y Wendkos, 1993).

Por otro lado, la relación con los padres cambia, iniciándose un proceso gradual de independencia y autonomía, y aparece el grupo de pares como un referente importante y que se va a constituir en uno de los ejes centrales del desarrollo del (la) niño (a) en esta etapa.

El desarrollo del (la) niño (a) lo podemos separar por áreas para su estudio: motora, cognitiva, emocional y afectiva, social y moral. Es importante mencionar que lo que lo que vaya ocurriendo en un área va a influir

directamente el desarrollo en las otras, ya sea facilitándolo, frenándolo o incluso anulándolo y provocando el regreso del (la) niño (a) a conductas o actitudes ya superadas. A continuación se describen cada una de las áreas, que por cuestiones de interés para este programa, se abocará en la etapa escolar de los 6 a los 12 años.

### **3.1 ÁREA MOTORA**

En relación al crecimiento físico, entre los 6 y 12 años, comienza a disminuir su rapidez. En términos generales, la altura del (la) niño (a) en este período aumentará en 5 o 6% por año, y el peso se incrementará en aproximadamente un 10% por año. Los (as) niños (as) pierden sus dientes de leche y comienzan a aparecer los dientes definitivos. Muchas niñas comienzan a desarrollar entre los 9 y 10 años las características sexuales secundarias, aún cuando no están en la adolescencia.

Por otro lado, los (as) niños (as) de esta edad se vuelven más fuertes, más rápidos, hay un continuo perfeccionamiento de su coordinación: muestran placer en ejercitar su cuerpo, en probar y aprender nuevas destrezas. Su motricidad, fina y gruesa, en esta edad muestra todas las habilidades posibles, aún cuando algunas de ellas todavía sean ejecutadas con torpeza.

### **3.2 ÁREA COGNITIVA**

En el ámbito cognitivo, el (la) niño (a) de seis años entra en la etapa que Piaget ha denominado Operaciones Concretas. Esto significa que es capaz de utilizar el pensamiento para resolver problemas, puede usar la representación mental del hecho y no requiere operar sobre la realidad para resolverlo. Sin embargo, las operaciones concretas están estructuradas y organizadas en función de fenómenos concretos, sucesos que suelen darse en el presente inmediato; no se puede operar sobre enunciados verbales que no tengan su correlato en la realidad. La consideración de la potencialidad (la manera que los sucesos podrían darse) o la referencia a sucesos o situaciones futuros, son



destrezas que el individuo logrará al llegar a la adolescencia, momento en que llegan a las operaciones formales.

Uno de los principales hitos del desarrollo intelectual mencionado en la Teoría de Piaget, es que el (la) niño (a) alcanza en este periodo del desarrollo, la noción de CONSERVACIÓN, es decir, la toma de conciencia de que dos estímulos, que son iguales en longitud, peso o cantidad, permanecen iguales ante la alteración perceptual, siempre y cuando no se haya agregado ni quitado nada (Piaget, 1984).

Existen varios principios que van a caracterizar la forma en que los niños de esta edad piensan:

1. IDENTIDAD: Es la capacidad de darse cuenta de que un objeto sigue siendo el mismo aún cuando tenga otra forma.
2. REVERSIBILIDAD: Es la capacidad permanente de regresar al punto de partida de la operación. Puede realizarse la operación inversa y restablecerse la identidad.
3. DESCENTRADO: Puede concentrarse en más de una dimensión importante. Esto se relaciona con una disminución del egocentrismo. Hasta los seis años el (la) niño (a) tiene un pensamiento egocéntrico, es decir, no considera la posibilidad de que exista un punto de vista diferente al que posee. En el periodo escolar va a ser capaz de comprender que otras personas pueden ver la realidad de forma diferente a como él (ella) lo visualiza. Esto se relaciona con una mayor movilidad cognitiva, con mayor reflexión y aplicación de principios lógicos. Este punto es importante puesto que los (as) niños (as) de esta intervención se caracterizan por pensar de esta manera.

En términos generales, el (la) niño (a) en esta edad va a lograr realizar las siguientes operaciones intelectuales:

- Clasificar objetos en categorías (color, forma, etc.), cada vez más abstractas.
- Ordenar series de acuerdo a una dimensión particular (longitud, peso, etc.).
- Trabajar con números.
- Comprender los conceptos de tiempo y espacio.
- Distinguir entre la realidad y la fantasía.

Por otro lado, hay un perfeccionamiento de la memoria, tanto porque aumenta la capacidad de ella, como porque mejora la calidad del almacenamiento y la organización del material. Se enriquece el vocabulario, hay un desarrollo de la atención y la persistencia de ella en la tarea. El lenguaje se vuelve más socializado y reemplaza a la acción.

### **3.3 ÁREA EMOCIONAL Y AFECTIVA**

La etapa escolar se caracteriza en lo afectivo por ser un periodo de cierta calma. La mayor parte de la energía del (la) niño (a) está volcada hacia el mejoramiento de sí mismo (a) y a la conquista del mundo. Hay una búsqueda constante de nuevos conocimientos y destrezas que le permitan moverse en el futuro en el mundo de los adultos.

De acuerdo a la teoría de Erikson (1963) la crisis de esta etapa es Industria v/s Inferioridad, e implica el logro del sentimiento de la Competencia. El tema central es el dominio de las tareas que se enfrentan, el esfuerzo debe estar dirigido hacia la productividad y, por lo tanto, se debe clarificar si se puede realizar este tipo de trabajo.

El (la) niño (a) debe alcanzar progresivamente un mayor conocimiento del mundo al que pertenece; el (la) niño (a) va desplegando el sentimiento de competencia y reforzando su idea de ser capaz de enfrentar y resolver los problemas que se le presentan. A esta edad, el mayor riesgo se genera cuando el (la) niño (a) se percibe como incapaz o experimente el fracaso, dando lugar al surgimiento de sentimientos de inferioridad, los cuales van a influir en la

consolidación de su personalidad. En esta área social afectiva va a ser importante el desarrollo del autoconcepto y la autoestima del niño (a).

### *AUTOCONCEPTO.*

Es el sentido de sí mismo (a). Este conocimiento se inicia en la infancia en la medida en que el (la) niño (a) se va dando cuenta de que es una persona diferente de los otros (as) y con la capacidad de reflexionar sobre sí mismo (a) y sus acciones. A los 6-7 años comienza a desarrollarse los conceptos del:

- Yo verdadero, quien soy.
- Yo ideal, quien me gustaría ser, estructura que incluye los deberes y los debería, los cuales van a ayudarlo a controlar sus impulsos. Esta estructura va integrando las exigencias y expectativas sociales, valores y patrones de conducta.

Estas dos estructuras en la medida en que se van integrando, deben ir favoreciendo el control interno de la conducta del (la) niño (a) (Mussen, et al., 1969).

### *AUTOESTIMA.*

Se refiere a la imagen y el valor que se da el (la) niño (a) a sí mismo (a). Es una dimensión afectiva y se construye a través de la comparación de la percepción de sí mismo (a) y del yo ideal, juzgando en qué medida se es capaz de alcanzar los estándares y expectativas sociales (Gómez, s/a).

La autoestima se basa en:

- Significación: que es el grado en que el (la) niño (a) siente que es amado y aceptado por otras personas que son importantes para él.
- Competencia: es la capacidad para desempeñar tareas que consideramos importantes.

- Virtud: consecución de los niveles morales y éticos.
- Poder: grado en que el (la) niño (a) puede influir en su vida y en la de los demás.

La opinión que el (la) niño (a) escuche acerca de sí mismo (a), va a tener una enorme trascendencia en la construcción que haga de su propia imagen.

### **3.4 ÁREA SOCIAL**

La etapa escolar también está marcada en el área social por un cambio importante. En este período existe un gran aumento de las relaciones interpersonales del (la) niño (a); los grupos de amistad se caracterizan por ser del mismo sexo.

Entre los escolares de 6 y 7 años, hay mayor énfasis en la cooperación mutua, lo que implica dar y tomar, pero que todavía está al servicio de intereses propios (nos hacemos favores). En los escolares de 8 a 10 años, la amistad se caracteriza por relaciones más íntimas, mutuamente compartidas, en las que hay una relación de compromiso, y que en ocasiones se vuelven posesivas y demandan exclusividad.

El grupo de pares en los (as) escolares, comienza a tener una mayor importancia en el (la) niño (a), ya que es en la interacción con ellos (as) donde descubren sus aptitudes y es con ellos (as) con quienes va a medir sus cualidades y su valor como persona, lo que va a permitir el desarrollo de su autoconcepto y de su autoestima. Las opiniones de sus compañeros (as) acerca de sí mismo (a), por primera vez en la vida del niño (a), van a tener peso en su imagen personal (Maier, 1979).

El intercambio con los compañeros (as) permite al niño (a) poder confrontar sus opiniones, sentimientos y actitudes, ayudándole a examinar críticamente los valores que ha aceptado previamente como incuestionables de sus padres, y así ir decidiendo cuáles conservará y cuales descartará. Por otro

lado, este mayor contacto con otros (as) niños (as) les da la oportunidad de aprender cómo ajustar sus necesidades y deseos a los de otras personas, cuándo ceder y cuándo permanecer firme.

Con respecto a las madres y padres, el (la) niño (a) va aumentando su nivel de independencia y distancia, como consecuencia de su madurez física, cognitiva y afectiva. El tiempo destinado por las madres y los padres a cuidar los (as) niños (as) entre 6 y 12 años es menos de la mitad de lo que ocupan cuando son preescolares. Sin embargo, las madres y los padres siguen siendo figuras muy importantes; los (as) niños (as) se dirigen a ellos (as) en busca de afecto, guía, vínculos confiables y duraderos, afirmación de su competencia y valor como personas.

Progresivamente, se va tendiendo a una regulación de la conducta del niño (a), entre él (ella) y sus padres. Éstos realizan una supervisión general en el control, y el hijo (a) realiza un control constante. La eficiencia de esta regulación está determinada por la claridad de la comunicación entre padres e hijos (as), las reglas claras, sistemáticas y consistentes.

Otro elemento del área social es el juego y su rol es dar oportunidades de aprendizaje. En el juego el (la) niño (a) puede ir ganando confianza en su habilidad para hacer una variedad de cosas, entra en contacto con el grupo de pares y se relaciona con ellos (as), aprendiendo a aceptar y respetar normas. El juego ofrece modos socialmente aceptables de competir, botar energía reprimida y actuar en forma agresiva. Durante este periodo, hay dos tipos de juegos que predominan:

- **Juego de roles** (6-7 años): tiene un argumento que representa una situación de la vida real. Se caracteriza por ser colectivo, tener una secuencia ordenada y una duración temporal mayor. Hay una coordinación de puntos de vista, lo que implica una cooperación. El simbolismo aquí se transforma en colectivo y luego en socializado, es una transición entre el juego simbólico y el de reglas.

- **Juego de reglas** (8-11 años): implica respeto a la cooperación social y a las normas, existiendo sanción cuando ellas se transgreden. Este juego es el que va a persistir en la adultez.

### 3.5 ÁREA MORAL

El (la) niño (a) de primer grado se caracteriza por la construcción del razonamiento moral de tipo universal y organiza en secuencia de estadios. Según Piaget, se produce una transición de la moral heterónoma a la moral autónoma, coincidiendo con el paso del pensamiento preoperatorio al operacional concreto.

La moral heterónoma encuentra su origen en las normas provenientes de los adultos, ésta comienza a cambiar hacia una moral autónoma vinculada a la colaboración, reciprocidad y respeto que comienza a surgir entre iguales. El (la) niño (a) comienza a interesarse por el bienestar del (la) otro (a), considerando puntos de vista diferentes a los suyos, notándose una disminución del pensamiento egocéntrico característico de las etapas anteriores. Esto implica que el (la) niño (a) puede imaginar cómo piensa y siente otra persona (Marchesi et al., 2000).

Gracias al proceso de socialización el (la) niño (a) va construyendo un sistema ético que evoluciona hacia el desarrollo de la moral autónoma, fruto del desarrollo cognitivo que le permitirá entender la equidad y la justicia.

En resumen los (as) niños (as) de 6 a 7 años en el ámbito cognitivo, entran en la etapa que Piaget ha denominado Operaciones Concretas. Esto significa que son capaces de utilizar el pensamiento para resolver problemas, puede usar la representación mental del hecho y no requiere operar sobre la realidad para resolverlo, siempre y cuando sean en el presente inmediato. A esta edad ya logran la noción de conservación y en el área emocional – afectiva entran a una crisis de la etapa laboriosidad vs Inferioridad, que implica el logro del sentimiento de la Competencia; de acuerdo a la teoría de Erikson (1963).

Por otro lado comienza a desarrollarse el yo verdadero (quien soy) y el yo ideal (quien me gustaría ser). Esta estructura va integrando las exigencias y expectativas sociales, valores y patrones de conducta. Mientras que en el aspecto social hay mayor énfasis en la cooperación mutua, lo que implica dar y tomar, pero que todavía está al servicio de intereses propios (nos hacemos favores) y aun predomina el juego de roles. Por eso es importante en esta edad fomentar habilidades psicosociales en los (as) niños (as), para que cuenten con herramientas para solucionar sus conflictos; así surgen muchos programas, manuales y guías didácticas de trabajo con niños (as) que se verán en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS QUE FOMENTAN HABILIDADES PSICOSOCIALES, SOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y BUEN TRATO.

Actualmente existen diversos manuales, juegos, dinámicas, actividades y guías didácticas, que fomentan habilidades, valores, educación para la paz y estrategias para la solución de conflictos. Estas estrategias fueron seleccionadas por la cantidad de elementos en común que tienen con el tema de este programa de intervención. A continuación se describen algunas de ellas.

*Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia. Manual de educación para la paz y la no violencia.* Es un manual creado para ayudar a niños (as) y adultos (as) a establecer un ambiente en el cual puedan resolver sus problemas y conflictos de manera no violenta (Judson, 2000).

*La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz.* Es una recopilación de más de doscientos juegos y dinámicas de educación para la paz, los derechos humanos, el desarrollo y la resolución de conflictos. Se enmarca en una concepción de la educación para la paz como un cambio de contenidos y métodos para promover el trabajo horizontal, participativo y lúdico. Se aborda el conflicto como un eje de transformación social y de compromiso. Las actividades que se proponen van orientadas a favorecer la construcción del grupo como un elemento clave en la formación en valores y actitudes y en la generación colectiva de conocimientos (Cascón, 1994).

*Armemos la Paz. Cultura de paz y de guerra.* Aborda cuestiones relacionadas con el pacifismo, la no violencia, los gastos militares, la industria armamentista y los derechos humanos. Contiene fichas de actividades con ilustraciones, textos, juegos y mapas (Seminario de Educación para la Paz de la Asociación pro Derechos Humanos, 2000a).

*Las claves de los conflictos,* es una guía didáctica que aborda las raíces de los conflictos armados, sus actores, la prevención y la reconstrucción.



Ofrece un conjunto de propuestas didácticas y de orientaciones metodológicas para tratar estas cuestiones desde un enfoque innovador (Sáez, 1997).

*Colección de cuentos La pipa de la paz*, es una colección de cuentos destinados a niños (as) de más de ocho años, cuyo objetivo es observar, desde una perspectiva crítica, los comportamientos humanos, favorecer la aparición de una conciencia cívica y mentalizar a las personas de que no sólo es posible una convivencia pacífica, sino que es tarea de todos conseguirlo.

*Educar para la paz: una propuesta posible*, es un libro con un enfoque amplio que liga el concepto de paz con el de derechos humanos, desarrollo y medio ambiente. Aborda el concepto de educación para la paz y los diferentes aportes históricos hasta la actualidad, así como sus implicaciones educativas en la organización escolar. Propone actividades para realizar en ciencias sociales, ética, lengua, matemáticas, ciencias naturales, plástica-imagen, educación física y deportes e incluye una lista comentada de materiales y recursos: audiovisuales, libros, canciones (Seminario de Educación para la Paz de la Asociación pro Derechos Humanos, 2000b).

*Educar para la Paz y la resolución de conflictos*. Es una recopilación bibliográfica de 100 títulos básicos comentados sobre temas de educación para la paz y resolución de conflictos. Además hay otras 100 fichas cortas de otros recursos sobre estos temas: artículos, revistas, juegos, CD's y páginas web (Cascón, 2000).

*Hazañas bélicas; guerra y paz*. Es una propuesta didáctica basada en los comics ambientados en la II Guerra Mundial. Trata de desmitificar el papel de las guerras y de sus héroes, mostrando las dinámicas internas de todo enfrentamiento armado y sus causas: el odio, el sufrimiento, el negocio de la venta de armas. Ofrece sugerencias para la búsqueda de alternativas en la resolución no violenta de los conflictos. El libro consta de dos cuadernos: una guía didáctica para el profesorado y un cuaderno de trabajo (Bastida, 1997). La teoría en el cine, es un libro que propone un conjunto de películas como recurso educativo para promover la tolerancia. Se publicó con ocasión del

centenario del cine y coincidiendo con la celebración del año de la Tolerancia en Naciones Unidas.

*Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia; Manual de educación para la paz y la no violencia*, es un manual creado para ayudar a niños (as) y adultos a establecer un ambiente en el cual puedan resolver sus problemas y conflictos de manera no violenta (Judson, 2000).

*Coeducación a través de la lectura*. Es una propuesta que incluye la lectura de cuentos como una propuesta pedagógica para recuperar los aspectos propios de la cultura femenina y fomentar su desarrollo en los niños, al tiempo que se potencian en las niñas los aspectos positivos de la cultura masculina (Área de Juventud. Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife, 2005).

*Guía de coeducación para el alumnado de primaria*. Está guía nos propone fomentar las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, desde un ambiente de colaboración y participación de ambos sexos (Diputación Provincial de Zaragoza, 2006).

Estrategias para fomentar habilidades para la solución de conflictos, existen, sin embargo, aun surgen dudas si se llevan a cabo, si están al alcance de todos, si hay apoyo de los (as) docentes en cuanto a la implementación, si se han podido concretar en el aula y qué resultados se han obtenido de emplear dichas estrategias.

#### **4.1 Dificultades en la implementación del programa Contra la violencia, eduquemos para la paz; por ti, por mí y por todo el mundo.**

A pesar de la existencia de diversos programas para fomentar habilidades psicosociales, solución de conflictos, fomento de valores y educación para la paz, actualmente se tienen dificultades para ser implementados en las aulas; esto debido a diversos factores, que se analizarán más adelante. A continuación se mencionarán los resultados que ha tenido el

programa *Contra la violencia, eduquemos para la paz; por ti, por mí y por todo el mundo*.

Este programa lleva 8 años de existencia y actualmente se encuentra vigente dentro de la SEP, se implementó en el periodo 2003-2004; y tiene como objetivo: construir alternativas educativas con maestros, maestras, padres y madres de familia, y niños (as), con el fin de desarrollar las competencias necesarias para resolver los conflictos de una manera no violenta, que fomenten el respeto, la tolerancia y el aprecio por la diversidad de las personas, en un ambiente de cooperación solidaria y ayuda mutua.

La aplicación durante su primer año se llevó a cabo en 685 escuelas de educación básica (centros de desarrollo infantil, jardines de niños (as), escuelas primarias, escuelas secundarias, escuelas de educación especial y escuelas de educación para adultos (as); la aplicación era realizada por maestros (as) que fungían como promotores y promotoras, al trabajar con los (as) docentes y madres y padres de familia en el desarrollo de las competencias.

La evaluación de los resultados de este programa se realizó hasta el año 2006, con base en el convenio de cooperación número 2004-05 entre UNICEF (United Nations Children´s Fund o Fondo de Naciones Unidas para la Infancia) y GEM (Girls Education Movement), celebrado el 25 de junio de 2004 para la ejecución de este proyecto. Esta evaluación se realizó en 40 escuelas de distintos niveles educativos de la DGOSE (Dirección General de Operación de Servicios Educativos) y DGSEI (Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa). Se incluyeron tanto escuelas que habían llevado el programa Eduquemos para la Paz como escuelas que no lo conocían, y que se tomaron como “grupo control”. Tres de cada cuatro escuelas incluidas en la evaluación (75%) iniciaron el programa “Eduquemos para la Paz” durante el ciclo escolar 2004-2005. Mientras que el resto lo hicieron en el ciclo 2003-2004 (18%) y el ciclo 2002-2003 (9%). Lo que se encontró es que si hay ciertos cambios:

1. Las escuelas que logran encontrar espacios para trabajar el programa

- más allá de las juntas técnicas logran mayores avances en el programa.
2. Los líderes que tuvieron más acompañamiento y supervisión de parte de los/las enlaces, porque pudieron asistir a 8 o más reuniones al año con ellos (as), tuvieron la oportunidad de aplicar más fácilmente el programa en las escuelas, en comparación con los(as) líderes que sólo acudieron a una o a dos reuniones de supervisión con enlaces, porque el/la directora (a) no les permitía salir o porque no tenían tiempo para atender el programa.
  3. La sensibilización de directores (as), jefes (as) de sector y supervisores (as) en cursos de 40 horas ha sido una estrategia eficaz para que apoyen la instrumentación en las escuelas.
  4. La sensibilización y actitud de aceptación hacia el programa por parte del director/a y el líder ha favorecido su aplicación entre los (as) docentes (as) y alumnos (as). En las escuelas en las que se logra revisar las sesiones completas del programa en estos grupos existe un apoyo de autoridades de distintos niveles. Lo que da cuenta de la importancia de que se sensibilice y capacite a este grupo. Esto, además de ayudar a que se instrumente el programa en las comunidades educativas, permite que se democratizen las relaciones entre autoridades y docentes que suelen constituir un motivo de conflicto.
  5. Las escuelas que registran cambios en las relaciones docente-alumno (a) son las que lograron aplicar de manera simultánea el programa en ambos grupos beneficiarios. Por el contrario, cuando éste se trabajó solamente con las y los docentes o con los/las estudiantes, tuvo poco impacto en las relaciones maestro (a) /alumno (a), y sus beneficios se ubicaron más en el plano personal.

Sin embargo, 6 de cada 10 escuelas no concluían el programa, por las siguientes razones:

1. Los (as) entrevistados (as) comparten la idea de que no ha sido fácil trabajar el programa “Eduquemos para la Paz en escuelas incorporadas a la SEP, por la “estructura autoritaria, burocrática y por

las manifestaciones de violencia estructural e institucional que persisten en la SEP”.

2. Que los (as) líderes no se elijan de manera voluntaria y sean asignados por las autoridades educativas.
3. Los (as) líderes y coordinadores (as) internos piden mayor capacitación en el trabajo en grupo y en herramientas de contención y canalización a instituciones especializadas de personas que necesiten ayuda profesional.
4. La falta de supervisión a los (as) líderes, coordinadores operativos y a los grupos de docentes, alumnos (as) y madres/padres. Los enlaces no tienen tiempo liberado y el seguimiento que brindan a los (as) líderes depende de las cargas de trabajo que tengan y del apoyo de sus propias autoridades. En algunas escuelas la supervisión se concretó en recopilar información cuantitativa sobre el número de participantes y sesiones revisadas, lo que hizo que se viviera como un trámite burocrático.
5. La falta de tiempo de los docentes por las cargas de trabajo hace que se cancelen las sesiones programadas, o bien que éstas se realicen en un lapso pequeño que no permite realizar un trabajo vivencial, que precisamente constituye la base metodológica de Eduquemos para la Paz.
6. La falta de apoyo y sensibilización de las autoridades educativas (directores (as) de escuela, jefes de sector, subdirectores (as) y supervisores (as)), constituye el obstáculo para el avance del programa, según lo expresado por los (as) entrevistados (as).
7. El cambio de personal, líderes o directores (as) ha dificultado la continuidad del programa en algunas escuelas, por lo que sería importante que hubiera más de una persona capacitada por escuela.
8. No realizaron evaluación del proceso y los resultados obtenidos con los grupos beneficiarios. Para el grupo coordinador de Iztapalapa, los instrumentos que se incluyen al final de la carpeta didáctica no permiten dar cuenta de la adquisición de las competencias psicosociales.

Con lo anterior se puede concluir que después de implementarlo durante 8 años, y evaluarlo hasta el 2006, fue posible encontrar sus debilidades y fortalezas; se esperaría que actualmente se esté implementando según lo establecido, dentro de las escuelas, realizando los ajustes pertinentes para que ya no tuviera falla alguna. Sin embargo, la realidad es otra, puesto que a pesar de tener detectadas las fallas del programa, no se llevan a cabo mejoras por las razones descritas anteriormente.

Según Fullan y Hargreaves (2004) la mayor parte de los intentos de reformas educativas y programas fracasan, ninguna de las estrategias parecen surtir efecto para generar un cambio en la educación, y son varias las razones de este fracaso:

- Los problemas en sí mismos son complejos y no fácilmente solucionables con los recursos a la mano.
- Los plazos son irreales porque los planificadores de políticas pretenden resultados inmediatos.
- Existen una tendencia a adoptar modas y soluciones rápidas.
- Es común preferir las soluciones estructurales como redefinir el currículum, incrementar la evaluación, etc. pero no se aplica a los problemas fundamentales de la instrucción y el desarrollo de los docentes.
- No se prevén sistemas de seguimiento complementarios para implementar iniciativas políticas.
- Muchas estrategias no logran motivar a los (as) docentes para implementar mejoras y además los disuaden de participar en la reforma.
- Los (as) reformadores (as) y los agentes de cambio suelen pasar por alto que el cambio incluye los valores y las intenciones del docente con lo que va a ser cambiado.

En conclusión, por noble, refinada o esclarecida que sea una propuesta de cambio y mejora, sería funcional si los (as) docentes las adoptan en sus aulas de clase, traduciéndose esto en una práctica docente eficaz.

Es necesario tomar en cuenta que las conductas pedagógicas no son meras habilidades técnicas para aprender, sino conductas que tienen raíz en la persona que está ahí, que es el (la) maestro (a), que surgió a través de un proceso cultural de aprendizaje y que no se da de manera espontánea. Por lo que es necesario romper con sus creencias culturales para que adopten lo nuevo y realmente lo lleven a cabo; es un proceso lento, pero duradero y significativo. Y para que un programa o innovación externa resulte, tiene que cubrir dos requisitos (Fullan y Hargreaves, 2004):

1. Que los (as) profesionales lleguen a ser consumidores (as) críticos (as) de las innovaciones externas, porque la variedad de opciones debe estar relacionada e integrada con el contexto y su propia intencionalidad.
2. Que los (as) promotores (as) y programadores (as) de modelos particulares utilicen procedimientos para inspirarse en el saber práctico de los (as) docentes y construir sobre esa base.

Un ejemplo de la aplicación de estos criterios es el proyecto de formación del personal de Fullan y Hargreaves, (2004). En su propuesta se alienta a los (as) maestros (as) a examinar sus propios juicios empíricos y de valor sobre lo que venían haciendo en comparación con las premisas que se inferían de la investigación. Aquí el análisis del conocimiento aportado por la investigación modifica la práctica de los (as) maestros (as), mientras que el análisis del saber práctico de los (as) maestros (as) plantea importantes interrogaciones críticas a la investigación. Así, el aprendizaje no se lleva a cabo en una sola dirección, de la investigación a la docencia, sino es un respetuoso proceso de doble vía.

Para fines de este programa la definición de conflicto que se empleará es la siguiente: “es un proceso que posee una dinámica propia en el que hay un involucramiento de sentimientos y emociones; se caracteriza por el cruce de los intereses entre las personas, las cuales manejan percepciones que en algunos casos son diferentes en el mismo suceso.” Por su parte las habilidades para la solución de conflictos que se fomentaran con dicho programa serán las siguientes: confianza, comunicación, manejo de sentimientos y emociones,

empatía, pensamiento crítico y creativo, toma de decisiones y compromiso. A continuación se presentan los datos del estudio y los resultados obtenidos, así como las conclusiones a las que se llegó al analizar las evidencias.



## *CAPÍTULO 5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN*

### **5.1 Planteamiento del problema.**

El conflicto normalmente es visto como algo negativo, sin embargo es importante aprender a convivir con él, ya que es un hecho consustancial al ser humano, que ha existido desde siempre en todos los ámbitos sociales, formando parte de la vida diaria de cualquier ser humano (Fernández, 2009).

Por ello, es importante que desde pequeños nos ayuden a desarrollar las habilidades psicosociales para afrontar los conflictos sin violencia y de la mejor manera; para así mejorar la convivencia entre las personas. Desde esta perspectiva, la preocupación de la comunidad educativa ha aumentado, convirtiéndose esta necesidad, en un foco de atención, a fin de implementar nuevos programas que ayuden a los (as) niños (as) a resolver sus conflictos y así prevenir consecuencias como las siguientes:

- La ruptura en el bienestar personal por medio de la violencia, tanto física (golpes, empujones, etc.) como mental y emocional (insultos, ofensas, etc.) entre los (as) niños (as) al no contar con otras herramientas para la solución de sus conflictos.
- La baja autoestima, o bajo auto concepto en los (as) niños (as), al no sentirse capaz de resolver los conflictos por ellos (as) mismos (as) y al no contar con la seguridad suficiente para defender sus puntos de vista y llegar acuerdos.
- Problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y disminución del rendimiento de profesores (as) y alumnos (as) (Binaburo, 2007).

Debido a lo señalado anteriormente es importante evitar estas consecuencias y buscar que los (as) niños (as) aprendan a considerar el conflicto como parte de su vida diaria, y vean en él una oportunidad de aprender y negociar. De ahí la importancia de la aplicación de este programa de intervención cuyo objetivo se presenta a continuación.

## **5.2 Objetivo General.**

Diseñar y aplicar un programa para fomentar las habilidades psicosociales, que beneficien la solución de conflictos sin violencia que se presentan en el aula, en un grupo de primer año de primaria.

## **5.3 Objetivos específicos.**

1. Determinar el nivel de habilidades psicosociales de los (as) niños (as).
2. Diseñar e implementar un programa que permitiera promover las habilidades psicosociales para la solución de conflictos de manera pacífica en el aula.
3. Dar seguimiento en casa del programa a través de actividades extraescolares.
4. Involucrar a la maestra en la implementación del programa.

## **5.4 Participantes.**

Se trabajo con dos grupos de primer grado de primaria de una escuela oficial. Dichos grupos fueron elegidos por conveniencia (Quintana, 1996) y según las necesidades expresadas por cada maestra. El grupo A se eligió como el grupo de intervención debido a que la maestra mostró particular interés en el programa que se le propuso. Este grupo estaba conformado por 9 niñas y 8 niños; mientras que el grupo B fungió como grupo testigo<sup>1</sup> dado que la maestra no mostro interés en el programa, este grupo estaba conformada por 10 niñas y 9 niños; la edad promedio de edad de los alumnos (as) oscilaba entre los 6 años 6 meses al inicio del programa.

La maestra del grupo de intervención Laura tenía 35 años con licenciatura en educación primaria. Martina maestra del grupo testigo tenia 44 años con licenciatura en educación primaria.

## **5.5 Escenario.**

El programa de intervención se llevó a cabo en una institución

---

<sup>1</sup> A la docente del grupo que fungió como testigo, para compensar este hecho se le brindaron pláticas y estrategias para la promoción de habilidades psicosociales dirigidas a la solución de conflictos una vez que concluyó el programa.

educativa de nivel primaria localizada en la colonia Cópilco Delegación Coyoacán, al sur de la Ciudad de México. Es una institución pública perteneciente a la Secretaría de Educación Pública en el turno vespertino. La selección del escenario se realizó por conveniencia, tomando en cuenta la facilidad otorgada para realizar este trabajo.

## **5.6 Fases del programa de intervención.**

La intervención transcurrió a través de 4 fases que se explican a continuación:

### *Fase 1: Detección de necesidades*

En esta etapa se realizó la detección de necesidades por medio de entrevistas y cuestionarios a los (as) docentes y a los (as) directivos de la institución. Esto, con la finalidad de determinar qué área de oportunidad existía y así, poder diseñar un programa que beneficiara y apoyara en su problemática de esta manera se diseñó y aplicó un cuestionario para la detección de necesidades (**Ver anexo 1**). Una vez que se revisaron los cuestionarios, se platicó tanto con la directora como con algunos (as) docentes, para realizar algunas observaciones informales en los salones. Posteriormente se tuvo una junta con el personal docente y directivo para hacerles saber qué habíamos observado y qué problemática era más importante tratar de manera inmediata. Se presentó la propuesta de llevar a cabo la implementación de un programa diseñado para aprender a resolver conflictos de manera pacífica.

### *Fase 2: Evaluación inicial:*

Se realizó una evaluación inicial consistente en las siguientes actividades:

#### *a) Observación directa en el aula.*

Antes de realizar la observación, se le pidió autorización a la profesora del grupo, explicándole que la actividad consistiría en entrar al salón de clases con la intención de observar la dinámica del grupo y la forma en qué conviven los (as) niños (as).

Durante esta actividad una observadora se colocó del lado derecho del

salón para poder llevar a cabo el registro, mientras que la otra se ubicó en el extremo contrario, ninguna de las dos tuvo contacto directo o intervención con ningún niño (a). La observación duró 30 minutos. Al finalizar se agradeció, se retiraron del salón y se comparó la información recabada para identificar coincidencias y diferencias. Se obtuvo un 80% de coincidencias entre observadoras y 20% de diferencias. (Véase en resultados pág. 86) La observación fue tipo natural, en una clase regular con un foco de atención sobre cómo resolvían los conflictos en el aula tanto Docente – Alumno(a) (DA) como Alumno(a) – Alumno (a) (AA).

b) *Viñetas para la solución de conflictos entre alumnos (as)*

Para la aplicación de este instrumento se le comentó a la profesora qué se trabajaría con el grupo. Las instrucciones que se les dieron a los (as) niños (as) fueron las siguientes: “A continuación les voy presentar dos historias que sucedieron en la escuela, al terminar de contarles cada una de las historias se les entregará una hoja en blanco para que realicen un dibujo y nos digan: ¿Cómo le harían para solucionar el conflicto?”.

Al finalizar la realización del dibujo, se le preguntó a cada niño (a) lo que plasmaron en su hoja, la solución que le dieron a cada situación y anotándose la respuesta a un lado del dibujo.

c) *Solución de conflictos a través de juego de roles con títeres.*

Para la aplicación de esta técnica se le compartió a la profesora que se trabajaría con pequeños grupos, por lo que se le pidió que formara equipos de 4 o 5 niños (as).

Ya que los grupos de trabajo estuvieron formados, eran llevados a una sala de usos múltiples para comenzar con el juego de roles. Las instrucciones que se les dieron a los (as) niños (as) fueron las siguientes: “A continuación se les contarán dos historias que vivieron unos (as) niños (as), al terminar de contar la historia ustedes tendrán que actuar con los títeres ¿Qué harían ustedes para solucionar el conflicto?; en ese momento se les entregaban los títeres.

La primera situación que se les planteó a los (as) niños (as) se llevó a cabo en un librería: *cuatro amigos (as) van a ver los libros que hay en una librería, para realizar algunas compras, sin embargo, uno de ellos (as) no tiene dinero y se roba su libro favorito, al salir de la tienda otro niño (a) se percata de lo sucedido y no sabe qué hacer.*

La segunda situación que se les planteó se desarrolló en la escuela: *un grupo de amigos (as) deciden jugar un juego de mesa que un (a) compañero (a) había llevado a la escuela, pero un (a) niño (a) al que no había invitado se las quita y sale corriendo durante el recreo, el grupo de amigos (as) no sabe qué hacer.*

d) *Técnica de grupo focal.*

Para la aplicación de esta técnica se le informó a la profesora que se trabajaría con pequeños grupos. Para esto, se le pidió que formase equipos de 4 o 5 niños (as), según su propio criterio. Después de formar a los grupos de trabajo, éstos fueron llevados (por grupos) a una sala de usos múltiples. Las instrucciones que se les dieron a los (as) niños (as) fueron las siguientes: “A continuación vamos a platicar en grupo, el tema de conflictos escolares; es importante que sepan que no hay respuestas buenas ni malas, y que todo lo que se platique aquí se quedará solo para nosotros, evitando contarlo a otras personas” Dadas las instrucciones, se comenzaba con la plática, se lanzaban las preguntas para el pequeño grupo, y contestaba el (la) niño (a) que quisiera participar, posteriormente se lanzaban preguntas del guión o se formulaban preguntas a partir de la información dada previamente por los (as) niños (as) y que no era clara o entendible. La información que proporcionaban los (as) niños (as), era recogida por grabaciones de voz, que posteriormente se transcribieron y se analizaron.

Fase 3: Diseño:

En esta etapa se realizó el diseño de las sesiones del programa, tomando en cuenta las necesidades que habían presentado los niños y las niñas en la etapa previa.

Con esta información previa se elaboraron las cartas descriptivas de cada sesión del programa.

El programa se conformó por 9 sesiones en las que se trabajaban 10 habilidades psicosociales: autoestima y auto concepto, empatía, confianza, manejo de sentimientos y emociones, pensamiento crítico y creativo, comunicación, compromiso, toma de decisiones y solución de conflictos. Se trabajó una habilidad por sesión, considerando las anteriores de manera acumulativa, buscando la consolidación de todas estas habilidades.

Para el diseño de las sesiones se tomo en cuenta los bloques de la asignatura Formación Cívica y Ética que estipula la SEP, así como las competencias y actividades que ahí se abordan, lo cual permitían complementar las actividades de nuestro programa. A continuación un ejemplo de una carta descriptiva:

## BLOQUE 2 “ME CONOZCO Y ME CUIDO”

**Habilidad psicosocial a trabajar:** Autoestima y autoconocimiento.

**Habilidades para la solución de conflicto desde la Educación para la paz y los derechos humanos:** Conocimiento.

**Bloque del programa de FCE (SEP) donde recae este contenido:** Bloque I. Me conozco y me cuido.

### Actividad Central

Tema	Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo
Autoestima y autoconocimiento	Que las y los niños reconozcan sus características físicas, y se aprecien a sí mismos.	Presentación de la sesión: Se les platicará que trabajaremos brevemente con ayuda del cartel de “Mis habilidades” pegado en el bloque 1. Activación de conocimientos previos: ¿Ustedes saben como son? Actividad a trabajar: 1. Se hará una pequeña actividad de respiración para preparar a los niños para el cuento. 2. Se les contará el cuento: Sol y luna. 3. Se les pedirá que hagan un dibujo de lo hace el sol por la luna y que lo expliquen. 4. Se les pedirá que hagan un dibujo de lo hace la luna por el sol y que lo expliquen. 5. Se hará el cierre del cuento y se retomara la idea de que al sol y la luna no les gustaba ser así y se les preguntara, ¿que si a ellos les gusta ser como son?  Reflexión: Se les pedirá que metan a su caja de tesoros, ¿cómo se sintieron durante el ejercicio? ¿Les gustó o no? ¿Qué se llevan de la sesión?	Hojas Crayolas Cuento sol y luna	50 min.

### Actividades cotidianas

1. Se les pedirá que al llegar al salón durante toda la semana compartieran con algún compañero(a) que les gusta hacer o que dijeran alguna característica de su forma de ser y escucharan al otro (a).

### **Actividad para casa**

1. Se les pedirá a los (as) niños (as) que se vieran al espejo y se dibujaran a ellos (as) mismos (as).
2. Se les pedirá que le preguntaran a su mamá o a su papá que cualidad observaban en ellos y ellas, lo trajeran escrito o dibujado.
3. Se lera frente al grupo y se mostró los dibujos.
4. Se les pedirá a los (as) niños (as) que hicieran la tarea, que dibujaran o escribieran una frase o palabra de cómo se sintieron cuando se vieron al espejo y otro de cuando papá o mamá les dijeron su cualidad.

Para revisar el manual completo **(Ver Anexo 2)**.

### Fase 4: Aplicación del programa:

La aplicación del programa se llevó a cabo, al inicio, con el apoyo de la profesora, pues se pretendía que se apropiara del programa para poder implementarlo sin ayuda de las psicólogas, logrando así una participación activa como mediador en la solución de conflictos de manera asertiva. Las actividades realizadas para involucrar a la docente fueron las siguientes:

Se realizó una entrevista para conocer cuáles eran los conceptos que la maestra conocía acerca del tema, así como las estrategias que ella consideraba que utilizaba dentro del salón de clases **(Ver Anexo 3)**.

- Se le mostró las sesiones diseñadas, antes de la aplicación del programa, para que la profesora realizara los ajustes que considerada pertinentes y diseñara alguna actividad extra.
- Se platicaba con ella tiempo antes de la sesión para darle a conocer el tema a trabajar y las actividades, se le invitaba a participar y realizar alguna de las dinámicas.
- Se le preguntaba al final de cada sesión, si tenía alguna idea para retroalimentar el diseño del programa.
- Se le dejaba listos los cuadernitos de tarea, con las actividades para casa, para que ella los mandara durante la semana.



- Se le dejaba una actividad para que ella trabajara en la semana y reforzara la habilidad vista en cada sesión.

Observamos que la profesora poco a poco fue mostrando desinterés y apatía con el programa, así que se implementó por las psicólogas para lograr los objetivos planteados.

Por otro lado las actividades realizadas para involucrar a los padres y madres de familia fueron las siguientes:

- Se realizó un pequeño taller con los padres y madres de familia del grupo, para explicarles en qué consistiría nuestro programa, los objetivos esperados, así como unas dinámicas de sensibilización, de integración y de la temática de solución de conflictos.
- Se usó un cuaderno de tareas para mandar a casa actividades donde los padres se involucraran y trabajaran diferentes habilidades psicosociales con los (as) niños (as) **(Ver anexo 4)**.

#### Fase 5: Evaluación final del programa:

Para la evaluación final se realizaron las mismas actividades que en la evaluación inicial, solo que con historias diferentes, es decir, una evaluación de tipo paralela. Y esto, con la finalidad de constatar el impacto que tuvo el programa en los (as) niños (as) de primer grado.

### **5.7 Situaciones de valoración.**

Las situaciones que se utilizaron para este programa de intervención y que sirvieron para la recolección de datos durante las evaluaciones, fueron los siguientes:

#### Registro de observación

Es una observación que se usa para describir, explicar e interpretar los fenómenos educativos en el contexto del aula. Consiste en el estudio de un grupo en el que se integra el (la) investigador (a), y recoge la evidencia, realizando registros de la actividad educativa cotidiana en la que predomina la observación directa del participante. (León y Montero, 2003).

El registro se realizó en una hoja en blanco, con hora y fecha. La observación fue tipo natural, en una clase regular con un foco de atención sobre cómo resolvían los conflictos en el aula: Docente – Alumno (a) (DA) y Alumno (a) – Alumno (a) (AA) (**Ver Anexo 5**).

#### Viñetas para la solución de conflictos

La viñeta intenta ser una representación lo más fidedigna posible de una cierta situación, factible de suceder en la realidad. Al representar una situación contextualizada, se pretende que los (as) participantes logren una comprensión precisa acerca de una situación. Así, se permitiría poner en evidencia las acciones y/o los mecanismos cognoscitivos que son generalmente utilizados al afrontar las situaciones planteadas. Por lo tanto, la situación problematizada en una viñeta permite al investigador conocer cómo las personas experimentan los sucesos y obtener de los participantes sus percepciones, conocimiento y actitudes relacionados a una situación descrita. (Yáñez et al., 2012.)

Las viñetas se pueden presentar en diferentes formas, escrita, por dibujos, fotografías, videos, etc. Cualquiera de estas formas debe de poseer las siguientes 3 cualidades:

- a) Las historias deben ser fáciles de entender; si bien deben tener suficiente información contextual para que todos los (as) participantes entiendan las situaciones que se les proponen, no deben ser demasiado complejas.
- b) Deben atraer el interés y estimular la imaginación. Se debe hacer coincidir las características de las viñetas con las características del grupo de participantes.
- c) Debe diseñarse acorde a las capacidades cognitivas que posean los (as) participantes.

Las viñetas constaban de cuatro láminas en las que se representaba la historia de un conflicto moral (**CM**) y otras 3 láminas de un conflicto escolar (**CE**). Estas se representaban a través de dibujos, se les pidió a los (as) niños (as) que dibujaran la solución que le darían a cada uno de los conflictos en

particular; está actividad se aplicó de manera individual, aunque las instrucciones y la presentación de los conflictos se dieron de manera grupal **(Ver Anexo 6)**.

#### Juego de roles con títeres

El juego de roles es una dramatización mediante el diálogo o la improvisación de un situación dada. En el ámbito educativo y en la educación de valores los juegos de rol facilitan el desarrollo de la perspectiva social y de la empatía. Esto permite que los (as) alumnos (as) tengan la posibilidad de ponerse en el lugar de las otras personas, comprendiendo posiciones, argumentos, sentimientos, etc. a partir de distintos papeles en un juego (Vinyamata et. al., 2003).

Se utilizaron dos historias en el juego de roles con títeres, una que representaba un conflicto moral **(CM)** y otra un conflicto escolar **(CE)**. Los (as) niños (as) tenían que actuar con los títeres sobre la forma de como resolverían cada conflicto. El **Anexo 7** presenta unas fotografías de las videograbaciones que se realizaron para documentar el juego de roles.

#### Recopilación de evidencias

Se analizaron las evidencias del trabajo que realizaron los (as) niños (as) durante la aplicación del programa en las diferentes actividades. El objetivo fue recopilar información que demostrara los aprendizajes, habilidades y recursos que lograron desarrollar como resultado de su participación en el programa (Guzmán, 2009). Esto se realizó bajo la premisa de que los productos que se elaboran reflejan cómo piensan, cómo cuestionan, cómo producen y cómo interactúan (intelectual, emocional y socialmente) con otros (as), (López e Hinojosa, 2000) **(Ver Anexo 8)**.

### **5.8 Instrumentos.**

#### Lista de cotejo

Consiste en desglosar una habilidad en sus componentes para especificar lo que es necesario observar y registrar (Guzmán, 2009). Se utilizan

con frecuencia para evaluar habilidades sociales o conocimientos procedimentales siendo de gran utilidad para registrar de manera sistemática los comportamientos observables.

Se empleó una lista de cotejo pre-diseñada para identificar qué habilidades psicosociales presentaban los (as) niños (as) antes y después de la aplicación del programa, esta lista consta de 7 habilidades psicosociales representadas por 16 ítems que describen la conducta. Si se presenta en los (as) niños (as) se marca con una x, si no se presenta se deja en blanco. **(Ver Anexo 9)**

#### Técnica de Grupo focal

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Se han dado diferentes definiciones de grupo focal; sin embargo, son muchos los autores que convergen en que éste es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006). El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los (as) participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. En este caso fue únicamente para indagar las ideas que tienen los (as) niños (as) sobre lo que son: conflicto, problema y violencia **(Ver Anexo 10)**.

### **5.9 Análisis de datos**

Después de la aplicación de las evaluaciones, se analizaron los datos obtenidos y se generaron categorías representativas, para así poder tener un parámetro de evaluación en los juegos de roles con títeres y viñetas.

Algunas categorías fueron diseñadas a partir de lo encontrado en las transcripciones, mientras que el resto fueron teóricas y se tomaron de: Cascón (2001) como lo podemos observar en el marco teórico del presente trabajo (p.13).

Como podemos observar en el **Cuadro 1**, se obtuvieron 9 categorías, estas se encuentran distribuidas por tres colores, verde, amarillo y rojo. Las cinco primeras categorías (área verde), son las que se esperaría que utilizaran los (as) niños (as), ya que son óptimas para la solución de un conflicto. La siguiente categoría (área amarilla), no es la forma óptima de solucionar el conflicto pero es aceptable ya que buscan ayuda para que alguien más lo resuelva. Mientras que las siguientes tres categorías (área roja), son las que no se esperaría que utilizaran los (as) niños (as) en ninguna situación, ya que no son adecuadas para solucionar un conflicto.

A continuación se muestra los nombres de cada categoría, subcategorías, definiciones y ejemplos dados durante la aplicación del programa:

**Cuadro 1. Categorías para la evaluación de datos**

Categorías	Subcategorías	Definición	Ejemplo
Negociación		Solucionar el conflicto a través del dialogo, buscando que ambas partes cooperen para que los dos ganen en lo fundamental.	P4- ¿Por qué te robaste el libro? El señor se sintió muy mal. Porque nos contó que ya no tenía ese libro. Le pide perdón y le regresa el libro para acomodarlo en su lugar.
Reparación	Material	Componer, arreglar o sustituir el objeto material, que causo el conflicto.	P4- vamos a pedirselo, nos das el libro por favor. P1- si toma P4- ya compre el libro (le da dinero al señor de la biblioteca)
	Emocional	Componer, arreglar el daño emocional que se causó, por medio de algún contacto físico (abrazo, caricia, etc.) o verbal (pidiendo perdón, diciendo algo lindo, etc.)	P1- Me das mi lotería, por favor. P4- Esta bien, ¡Me perdonas! Toma. ( <i>Le da un abrazo</i> )
Identificar sentimientos	Sentimientos propios	Enunciar como se siente ante alguna situación.	P2- Le pediría que devolviera el dinero, y ya no estaba triste estaba feliz.
	Sentimientos de otras personas	Identificar como se siente otra persona ante alguna situación.	P1- ...después le preguntaría como se sintió, si se sintió mal.
Justificación de la solución		Enuncia por qué ha tomado esa solución.	P3- Que le diga a la niña que lo perdona <i>porque</i> fue sin querer...
Verbalizar una demanda		Verbalizar un pedido en vez de hacer una demanda (hacerse cargo de cómo solicitamos).	P4- Pedirle que no robe dinero...
Acusación	Institución	Culpar, delatar a quien causó la falta con alguna institución pública o de autoridad (ej. policía) para que se encargue de solucionar el conflicto.	P3- Danos la lotería P1- No quiero, no quiero, no quiero. P2- Le voy a llamar a la policía.
	Papá o mamá	Culpar, delatar a quien causó la falta con mamá o papá para que se encargue de solucionar el conflicto.	P1- Señora qué cree, su hija se robó un libro de la biblioteca y no lo pagó. Se lo guardó aquí. ( <i>señalando la bolsa</i> )
	Maestro(a)	Culpar, delatar a quién causó la falta con la maestra o maestro para que se encargue de solucionar el conflicto.	P1- ( <i>les quita la lotería a los demás</i> ) P4- Que tal si lo acusamos con la maestra
No acusación		No culpar o delatar a quien causó la falta.	P1- No lo acusaría
Evasión		Evitar solucionar el conflicto por miedo y pensar que se resolverá por sí solo. No hacer nada de ninguna de las dos partes involucradas.	Un niño le poncha la pelota a su amigo... No hacen nada solo se van cada uno por su lado
Sumisión		No confrontar a la otra persona involucrada en el conflicto, ni exponer ideas, sentimientos u objetivos, simplemente dejar que el otro(a) gane y lo solucione como él/ella diga.	Un niño le poncha la pelota a su amigo... A- ponchaste mi pelota B- no pasa nada era una pelota A- bueno está bien
Competición	Agresión física	Se busca solucionar a través de agresión física (golpear, empujar, etc.) para obtener los objetivos o el interés propio.	P3- ( <i>les quita la lotería a los demás</i> ) P1- Hay que atraparla ( <i>todos corren y se pegan unos a otros</i> ) P1- Le disparábamos ( <i>se siguen golpeando todos</i> )
	Agresión verbal	Se busca solucionar a través de agresión verbal (ofender, humillar, insultar, amenazar, etc.) para obtener los objetivos o el interés propio.	P1- ( <i>les quita la lotería a los demás</i> ) P2- Hay que quitársela ( <i>todos le intentan quitar la lotería</i> ) P1- Maldito ( <i>le pega para quitarle la lotería</i> )

Estas categorías que se presentan en la tabla, son las categorías deseables (que se esperan), de transformación (que son preventivas) y de riesgo (que no se esperarían). Estas nos funcionarían como parámetro para realizar el análisis de resultados, como lo podemos ver en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 6. RESULTADOS

### 6.1 Resultados y análisis.

A continuación se describen los resultados obtenidos de las evaluaciones, las cuales se llevaron a cabo antes de aplicar el programa (pre-evaluación) y al término de este (post-evaluación). Los resultados se presentan de manera comparativa entre el grupo de intervención y el testigo para analizar los cambios obtenidos. Dichos resultados se presentan de acuerdo a las actividades que tuvieron mayor impacto en los (as) niños (as) dentro de las evaluaciones.

#### a) Juego de roles con títeres

Los resultados de juego de roles con títeres, se analizaron a partir de algunas categorías que se presentan el en apartado correspondiente a el análisis de datos **(Ver Cuadro 1. Pág.76)**.

En la **Tabla 1** se observan los siguientes datos en cada grupo:

**En el grupo de intervención** en la evaluación inicial **(Conflicto Moral 1 Y Conflicto Escolar 1)**, se observa mayor respuesta por parte de los (as) niños (as) en la categoría de competición (seis casos en el área roja) lo que dice que los (as) niños (as) solucionan los conflictos por medio de la agresión física. Mientras que en evaluación final **(CM2 Y CE2)** se obtuvieron seis casos dentro de la categoría de negociación (área verde), cabe destacar que los (as) niños (as) ya no mencionaron respuestas dentro del área roja, por lo que se puede decir que el programa influyó en el comportamiento de los (as) niños (as), ya que se crearon situaciones de aprendizaje para la solución no violencia de conflictos y así los (as) niños (as) aprendieron otra forma diferente de resolver los conflictos a la que ya conocían, logrando interiorizarla y llevarla a cabo en diferentes situaciones. Como lo dice **GEM (Girls Education Movement) 2003** *“Toda solución de un conflicto supone un proceso de aprendizaje”*. En este proceso aprendemos de otros(as), es decir el aprendizaje se produce en convivencia y en la interacción con las y los demás en un

contexto social determinado. De esta forma el aprender el sujeto se transforma, porque incorpora nuevos conocimientos, actitudes y valores, pero al mismo tiempo al aprender transformamos la realidad en la que actuamos.

**En el grupo testigo** se observa en la evaluación inicial, que cinco niños (as) recurrían a algún adulto o autoridad para que les solucionaran el conflicto (área amarilla), también en dos casos se observa que los niños (as) solucionarían por medio de la agresión física (área roja). En tanto que en la evaluación final se obtuvieron los mismos casos dentro de las mismas áreas, por lo que en grupo testigo no hubo cambio alguno en cuanto al tipo de respuesta.

**Tabla 1. Comparación de resultados obtenidos entre los grupos en el juego de roles con títeres.**

		GRUPO INTERVENCIÓN				GRUPO TESTIGO			
		EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL		EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CM1	CE1	CM2	CE2	CM1	CE1	CM2	CE2
Negociación		2		<u>3</u>	<u>3</u>				
Reparación	Material			1		1			
	Emocional			2	2				
Acusación	Institución	1	1	1		1		1	1
	Papá o mamá	2			1	2	1	1	1
	Maestro(a)		2				1		1
Evasión									
Sumisión									
Competición	Agresión física	<u>3</u>	<u>3</u>				1	1	1
	Agresión verbal						1		

Con estos resultados se observa que antes de la aplicación del programa los niños (as) del grupo de intervención no contaban con las herramientas o habilidades necesarias para poder solucionar los conflictos, ya que el uso de competición por agresión física (pegar, empujar, jalar, quitar, etc.) fue la más utilizada. Esto indica que es probable que la forma en la que los (as) niños (as) han aprendido a solucionar el conflicto tenga que ver con lo que se les ha enseñado en el ambiente en el que se desenvuelven o la cultura a la que



pertenecen ya que desgraciadamente vivimos en una cultura en donde las peleas o los pleitos y la competencia son ingredientes de la convivencia cotidiana, y así ante una dificultad o conflicto todos hemos manifestado nuestro descontento, cuando menos en alguna ocasión, en forma violenta, pues esa ha sido la manera que hemos aprendido a lo largo de muchas generaciones y así educamos a los (as) niños (as), a nuestros (as) hijos (as) y a nuestros alumnos (as) (**GEM 2003**).

#### **b) Viñetas**

Los resultados de juego de roles con títeres, se analizaron a partir de algunas categorías que se describen en el Cuadro 1 de análisis de datos (págs.76).

Los resultados que se obtuvieron con la aplicación de las viñetas en donde se les planteaba un conflicto de tipo escolar (**CE**) y moral (**CM**) y los (as) niños (as) realizaba el dibujo que representaba la posible solución a los conflictos planteados.

Al momento de recoger el dibujo se les preguntaba a los (as) niños (as) lo que habían plasmado. Posteriormente se realizó un conteo por frecuencias de las respuestas que los (as) niños (as) dieron con respecto a la situación conflictiva planteada y se clasificaron dentro de las categorías mencionadas anteriormente.

**Tabla 2. Comparación de resultados obtenidos entre los grupos en las viñetas.**

		GRUPO INTERVENCIÓN				GRUPO TESTIGO				
		EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL		EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CM1	CE1	CM2	CE2	CM1	CE1	CM2	CE2	Total
Negociación										0
Reparación	Material		2	5	1		1		5	14
	Emocional			5	9	1				15
Compromiso				2	7					9
Identificación de sentimientos	Sentimientos propios		2		1		1			4
	Sentimientos de las otras personas	1		2			1			4
Justificación		1		1		1		2		5
Verbalizar		1								1
Acusación	Institución		2			3	8	2	6	21
	Papá o mamá		3	1			1			5
	Maestro(a)	6	2	1	1		1			11
Evasión		2				8		9		19
Sumisión										0
Competición	Agresión física									0
	Agresión verbal									0

**En el grupo de intervención** se puede observar que tanto dentro del conflicto moral **(CM1)** y el conflicto escolar **(CE1)** en la evaluación inicial la mayoría de los (as) niños (as) no logran solucionar el conflicto por si mismos (as), si no buscan que una tercera persona lo resuelva, por lo que los (as) niños (as) emplean la acusación (área amarilla). Con esto se puede decir que los (as) niños (as) resuelven sus conflictos “acusando” como tradicionalmente se les a enseñado “díganle a su mamá o a la maestra”, y lo han aprendido a través de la observación y la interacción social, antes que a través de la instrucción verbal. (Bandura, 1977).

Sin embargo, al momento de realizar la evaluación final de los conflictos moral **(CM2)** y escolar **(CE2)** las respuestas de los (as) niños (as) demuestran una inclinación hacia el área verde, donde emplean habilidades para la solución de conflictos de manera no violenta y apegada al buen trato. Los (as) niños (as) mencionan con mayor frecuencia como solución de un conflicto la reparación del daño, ya sea de tipo material o emocional. También se puede observar que los (as) niños (as) se comprometen a respetar los acuerdos establecidos ante el surgimiento de un conflicto; lo que nos dice que el programa con actividades vivenciales les permitió a los (as) niños (as) solucionar los conflictos de manera autónoma y participativa. Es importante resaltar que los niños (as) dicen más cantidad de respuestas en la evaluación final sobre como solucionarían un conflicto, lo que nos dice también que el programa les dio la libertad de tomar decisiones en cuanto a la manera en que solucionarían un conflicto, dejando de lado la manera tradicional en el que el adulto u otra persona les proporciona la solución (acusación área amarilla).

**En el grupo testigo** en la evaluación inicial se puede observar que tanto en el conflicto moral **(CM1)** y escolar **(CE1)** los (as) niños (as) comentan que solucionarían el conflicto acusando (área amarilla); parecido a los resultados del juego de roles con títeres, donde se puede observar que en la evaluación final no se muestra cambio alguno.

Es necesario destacar un resultado importante, dentro del conflicto moral no se aprecia un cambio en cuanto a la cantidad de respuestas dadas en la evaluación inicial y final, este dato constata que el/la niño (a) de primer año de primaria tiene pensamiento heterónomo, donde no posee la capacidad intelectual para comprender las razones abstractas de una norma general, sino mas bien se guía por una moral de obediencia, donde las normas que se siguen son impuestas por otros (Marchesi, 2000).

Hasta ahora hemos analizados los resultados obtenidos en el juego de roles con títeres y las viñetas. Encontrando coincidencias entre las evaluaciones iniciales de ambos grupos y ambas pruebas **Ver tabla 1 y 2**, pues arroja que los (as) niños (as) no tienen las habilidades necesarias para

solucionar los conflictos, por lo que evaden la situación, buscando el apoyo de la docente o de algún adulto para solucionarlos.

En cuanto a las diferencias podemos decir, que los (as) niños (as) del grupo de intervención en comparación con el testigo muestran que después de la implementación del programa lograron adquirir algunas habilidades verbales y de acción para la solución de los conflictos, entre estas están la reparación del daño material y emocional, la identificación de sentimientos propios y de otros (as) personas.

**c) Listas de cotejo de habilidades psicosociales encontradas en el juego de roles con títeres.**

A continuación se presenta la lista de cotejo de las habilidades psicosociales, en el juego de roles con títeres. Dichos resultados están contabilizados por frecuencia según su ocurrencia dentro de cada grupo **(Ver tabla 3.)**

**Tabla 3. Lista de cotejo de habilidades psicosociales que se presentan en el juego de roles con títeres.**

HABILIDAD PSICOSOCIAL	CONDUCTA	Intervención Evaluación Inicial	Testigo Evaluación Inicial	Intervención Evaluación Final	Testigo Evaluación Final
Confianza	Demuestra seguridad al involucrarse con los demás	0	0	4	0
Comunicación	Escucha con atención a los demás	1	1	8	1
	Expresa lo que quieren decir con claridad	3	5 **	8	4 **
	Respeto cuando alguien más habla	0	0	7	0
Manejo de sentimientos y emociones	Identifica como se siente él/ella (triste, enojado, contento, etc.)	0	0	2	0
	Expresa lo que siente	0	0	3	0
Empatía	Identifica como se siente alguien mas	0	0	2	0
	Muestra su comprensión de alguna situación, con algún tipo de afecto (dando un abrazo, un cariño, etc.)	0	0	3	0
Pensamiento crítico creativo	Inventa alguna solución novedosa para solucionar un conflicto	0	0	1	0
	Menciona 2 o más formas de solucionar un conflicto	0	0	0	0
Toma de decisiones	Toma la decisión que mejor le convenga	0	3 **	4	1 **
Compromiso	Se comprometen a seguir los acuerdos establecidos.	0	1 **	0	0 **

**En el grupo de intervención (Verde)** se puede observar que existe un cambio en cuanto a la cantidad de respuestas dadas por los (as) niños (as) de la evaluación inicial a la final, entre las habilidades que mas destacan están:

- Comunicación en conductas como: expresa lo que quieren decir con

claridad.

- Confianza en conductas como: demuestra seguridad al involucrarse con los demás.
- Toma de decisiones en conductas como: Toma la decisión que mejor le convenga.

**En el grupo testigo** (Amarillo) se observa que hubo un cambio negativo en cuanto a la cantidad de respuestas dadas (**Ver Tabla 3 \*\***) por los (as) niños (as) de la evaluación inicial a la final.

**d) Listas de cotejo de habilidades psicosociales encontradas en las viñetas.**

A continuación se presenta la lista de cotejo de las habilidades psicosociales que se observaron al analizar las viñetas. Que cuentan con el mismo formato que la tabla anterior. **Ver tabla 4.**

**Tabla 4. Lista de cotejo de habilidades psicosociales que se presenten en las viñetas.**

HABILIDAD PSICOSOCIAL	CONDUCTA	Intervención Evaluación Inicial	Testigo Evaluación Inicial	Intervención Evaluación Final	Testigo Evaluación Final
Confianza	Demuestra seguridad al involucrarse con los demás	0	0	0	0
Comunicación	Escucha con atención a los demás	0	0	0	0
	Expresa lo que quieren decir con claridad	0	0	1	0
	Respeta cuando alguien más habla	0	0	0	0
Manejo de sentimientos y emociones	Identifica como se siente él/ella (triste, enojado, contento, etc.)	1	3	3	1
	Expresa lo que siente	0	4	3	3
Empatía	Identifica como se siente alguien mas	0	7	2	2
	Muestra su comprensión de alguna situación, con algún tipo de afecto (dando un abrazo, un cariño, etc.)	0	1	1	1
Pensamiento crítico creativo	Inventa alguna solución novedosa para solucionar un conflicto	0	1	0	0
	Menciona 2 o más formas de solucionar un conflicto	2	0	13	1
Toma de decisiones	Toma la decisión que mejor le convenga ***	13	1	1	0
Compromiso	Se comprometen a seguir los acuerdos establecidos.	0	0	8	0

En el grupo de intervención se puede observar que 13 respuestas dadas por los (as) niños (as) en la evaluación inicial solucionan el conflicto tomando la opción que mejor les convenga destacando como habilidad empleada la de toma de decisiones. Para la evaluación final se puede observar

que los (as) niños (as) emplearían como habilidad psicosocial el manejo de sentimientos y emociones, pensamiento crítico y creativo, la empatía y el compromiso. Con estos resultados, podemos decir, que después de aplicar el programa los (as) niños (as) mencionaron otras maneras de solucionar los conflictos que no habían dicho antes de la aplicación, lo que constata que el programa les proporcionó habilidades que les permitieran solucionar los conflictos de una manera no violenta.

**En el grupo testigo** se observa que no hubo un cambio en cuanto a la cantidad de respuestas dadas por los (as) niños (as) de la evaluación inicial a la final. Se puede ver que en la evaluación inicial la habilidad que los (as) niños (as) emplean para solucionar un conflicto la identificación de los sentimientos de los demás (empatía), en contraste, en la evaluación final la cantidad de respuestas disminuyen, no hubo cambio alguno. Con estos resultados podemos decir que los (as) niños (as) del grupo testigo no tenían las suficientes habilidades que les permitieran solucionar los conflictos que se les presentan.

#### **e) Observaciones**

A continuación se presentan los resultados de las observaciones realizadas en el aula antes y después de la aplicación del programa; con un foco de atención sobre cómo resolvían los conflictos en el aula, Docente – Alumno (a) (DA) y Alumno (a) – Alumno (a) (AA).

#### **Observación inicial del grupo de intervención.**

En la observación que se hizo antes de la aplicación del programa se pudo observar lo siguiente:

En el aula se presentan conflictos, la mayoría de ellos entre Alumno(a) – Alumno(a) (AA) y para resolverlos, los niños piden ayuda al docente para que intervenga sin embargo, por lo regular el docente no interviene en la solución óptima del conflicto. A continuación algunos ejemplos:

- *Carlos se acerca a copiarle a un compañero, éste niño hace todo lo posible para que*



*no le copien e incluso lo empuja a la vez que le lanza una patada, aunque no logra darle, por último va acusarlo con la maestra. La maestra, no hace nada.*

- *Un niño le avienta una goma a otro y le pega, el otro niño se lo regresa. La maestra no hace nada.*
- *Tres niños juegan a lanzar sus gomas, llega un cuarto niño y lanza la goma lejos de uno de sus compañeros; por accidente le cae a su compañera Estrella, esta niña los acusa con la maestra. La profesora les dice a los niños “ya les dije que se respeten”.*
- *Una niña se encuentra una moneda y un niño le dice que es suya, por su parte la niña le dice que no es cierto que ella se la encontró, el otro niño la acusa con la maestra. La maestra contesta: “aquí nadie se encuentra nada, así que regrésala”*
- *Carlos golpea a Luis. Después tres niños más se integran a los golpes, ahora Carlos, Eluzai, Luis y Adán se golpean. Cinco niños al frente del salón se golpean unos a otros. Por su parte Adán “corretea” a Carlos para pegarle. Por último se integra un niño más a los golpes. Siete niños se golpean en frente del pizarrón, de repente un niño que está cerca de la ventana grita “ahí viene la maestra”, y todos corren a su lugar, la maestra encuentra a Carlos de pie y le dice: “que haces haya”, ¿Cuándo va a venir tu mamá?, en ese momento, Brandon se burla de su compañero, y la profesora le dice “también he mandado llamar a tú mama Brandon”. La maestra no soluciona la situación, por el contrario, solo menciona haber llamado a sus madres para hablar con ellas sobre su comportamiento.*
- *Brandon le lanza una basura a Luis; Adán lo acusa con la maestra. La profesora les dice: “ya les dije que se respeten”*

Con estos resultados se puede apreciar que ante una situación de conflicto los (as) niños (as) carecen de habilidades para solucionarlo, por tal motivo acuden a la acusación (acusarlo (a) con una adulto), en este caso al docente para que el lo solucione, sin embargo vemos como la docente también carece de habilidades para solucionar los conflictos que presentan entre los (as) alumnos (as).

### **Observación final del grupo de intervención.**

Después de la aplicación del programa se pudo observar en el grupo de intervención que los (as) niños (as) intentan solucionar los conflictos por si mismos.

A continuación un ejemplo:

*Brandon tira basura, Jessica grita: “maestra Brandon tiró basura en mi cuaderno”. En eso, Brandon se para a recoger su basura y le dice: “perdóname Jessica estaba jugando”.*

Como se puede observar, este niño soluciona el conflicto ofreciendo una disculpa a su compañera, y no requiere de la intervención de la docente.

En otros casos se pudo observar que los (as) niños (as) intentan resolver sus conflictos solos, pero al no lograrlo siguen buscando a una tercera persona para que les ayude a resolverlos, aunque esta no intervenga o no solucione nada. A continuación algunos ejemplos:

- *De repente Luis se acerca al lugar de Eluzai y este último le dice que se quite, Luis toma su lápiz y le raya el cuaderno a Eluzai y Fabián se burla. Eluzai le dice eso no se hace pide perdón. Luis se mueve del lugar de Eluzai. Eluzai grita “maestra este Luis me rayó y no me pide perdón”. La maestra no hace nada.*
- *Por otro lado del salón, Carlos molesta a Fabián, le sopla en el oído, Fabián dice “hay eso me dolió, no lo hagas”, la docente se da cuenta y le habla a Carlos que se vaya para el escritorio. Sin embargo, no soluciona nada.*
- *Luis y Salome se pelean por un lápiz, la niña le dice devuélvemelo es mío tres veces, al no recibir respuesta lo acusa con la maestra quien le pregunta: ¿Qué paso de quien es el lápiz? A lo que Luis responde: “es mío”. Otra niña no involucrada, llamada Gabriela le dice no es cierto, es de Salome, ella lo tenía y el se lo quito. Por su parte la maestra le contesta a Gabriela: “déjalos ahorita ellos lo resuelven”.*

Como podemos ver en los ejemplos anteriores los niños identifican ciertas habilidades con las cuales pueden solucionar el conflicto y lo llevan a cabo, sin embargo, se aprecia claramente que quien no los ayuda a que lo logren, es la docente, ya que como lo dice Cascon (2001) es valido que al no poder resolver un conflicto por uno mismo, recurran algún externo para que

el/ella lo resuelva.

En otro caso, se observó que una de las niñas logra identificar que tiene un conflicto, pero al percatarse que la docente no interviene, se acerca a la observadora para que le ayude. Con esto podemos ver que los (as) niños (as) tienen la toda la iniciativa de solucionar las situaciones de conflicto que se les presentan, aunque en algunas ocasiones es necesario que una tercera persona les ayude a mediar la situación. A continuación el ejemplo:

- *Ximena se acerca a una psicóloga observadora y le comenta: tengo un conflicto con Jessica, yo le dije que las dos habíamos ganado y ella me pellizco. La psicóloga contesta que le diga a su profesora, Ximena le dice a la maestra y la maestra solo le dice a Jessica: "cálmate".*

### **Observación inicial grupo testigo.**

En el grupo testigo en la evaluación inicial se pudo observar algo muy similar que en el grupo de intervención en la observación inicial, que los (as) niños (as) presentan conflictos entre iguales. Y al igual que el grupo de intervención, los (as) niños (as) acuden con la docente para que intervenga, pues los niños no tienen las habilidades necesarias para solucionar los conflictos, por lo que optan por evadir el conflicto acusando con la maestra. A continuación algunos ejemplos:

- *La maestra tapa una palabra del pizarrón y les pregunta: ¿Qué dice?, todos hablan y no dejan que conteste un niño. La maestra les dice: déjenlo contestar, que si todos hablan parece mercado, se termina la actividad y todos regresan a sus lugares.*
- *En el fondo del salón un niño golpea la ventana con una canica varias veces, una niña le dice no lo hagas porque se rayan y se rompen, el niño lo vuelve hacer varias veces. La maestra se percata y no interviene.*
- *Un niño molesta a su compañero de enfrente picándolo con su lápiz, el otro niño le reclama. El primer niño dice que no hizo nada. La maestra no interviene.*
- *La profesora les pide que hagan un círculo, mientras tanto unos niños se empiezan a jalar. La maestra no interviene.*

- *La profesora les pide que hagan un círculo, mientras tanto unos niños se empiezan a jalar. La maestra les dice que no se jalen, y continúa leyendo lo que anoto en el pizarrón.*

### **Observación final del grupo testigo.**

En la observación final no se aprecia cambio alguno en cuanto a la manera en la que se solucionan los conflictos. Ejemplos:

- *Están viendo el tema de unidades y decenas la maestra alza la voz y les dice: ¡cómo no entienden! Todos los niños ven al pizarrón, pasa a un niño al frente y una niña grita: “tú no sabes”, - la maestra contesta: “pero se va a fijar ahorita”, trata de resolver el ejercicio y no puede resolverlo; la maestra le dice: que se quede parado en frente del pizarrón y pasa a otro niño que tampoco puede resolver el ejercicio, la maestra les dice que se queden los dos parados y pasa a un tercer niño y le dice: “Tú eres más listo”, el ultimo niño logra hacer el ejercicio. La maestra voltea a ver a los dos niños parados frente al pizarrón y les dice: a ver si para la otra aprenden.*

Aquí podemos rescatar la falta de habilidades como docente para resolver un conflicto, involucrando la parte académica. Es importante resaltar que esto a la larga puede traer consecuencias en los (as) niños (as) (agresividad, baja autoestima, alteraciones fisiológicas, bajo rendimiento escolar, etc.) **Ver apartado 1.9 (pág. 39).**

- *Se paran dos niños de sus lugares y se ponen a jugar.... La maestra se dirige a ellos, los toma de la espalda y los lleva a su lugar.*
- *La maestra se distrae, y dos niños se avientan con el estómago. La maestra no se percata de la situación.*

### **f) Grupos focales**

Los resultados arrojados por el grupo focal fueron iguales al inicio y al final de las evaluaciones, tanto para el grupo de intervención como el testigo, por lo que a continuación se presentan algunas ejemplificaciones de lo que los niños (as) dijeron.

Se observó que los (as) niños (as) no conocen el concepto de conflicto, sus respuestas eran vagas o que no tenían nada que ver con el contexto. Por

ejemplo: “*es un juego*”, “*es una broma*”, “*es cuando estamos en el salón*”, etc. Esto nos habla de que es un concepto que no conocen.

Sin embargo notamos que para los (as) niños (as) un problema es el equivalente a un conflicto. Ya que al preguntar que es un problema respondieron los siguientes. Ejemplos: “*cuando se pelean en el salón, y uno sale llorando*”, “*cuando discute mama y papa*”, “*cuando me pega Carlitos en el salón*”, etc.

Con lo anterior podemos observar que a esta edad los (as) niños (as) dan el significado de una palabra dada a través de otra palabra que conocen, o dan algún ejemplo o una descripción del concepto como lo dice Vygotsky:

*“Se requiere del niño que descubra algún rasgo común en una serie de impresiones distintas, abstrayéndolo de los otros, con los que se fusiona perceptualmente.” p.84*

Cuando les preguntamos cómo resolvían los conflictos en su salón o que si alguien les ayudaba a resolverlos, lo único que nos dijeron pero con diferentes palabras fue los siguientes: “*Que los lleven a la dirección*” o “*que la maestra los regañaba*”. Y este patrón lo observamos desde el juego de roles, observaciones y viñetas, los (as) niños (as) no sabían resolver conflictos porque no habían tenido la oportunidad de trabajar con ciertas habilidades y dentro de su contexto escolar, la mayoría de las ocasiones no se resolvían los conflictos solo los llevaban a la dirección o les llamaban la atención.

Al indagar que era violencia para ellos (as) decía cosas como: pegar, pelear, patear, decir groserías, etc. Sin embargo hubo algunos comentarios que llamaron nuestra atención:

- Una niña menciona Ej. “*que un niño viole a una niña*”.
- Varios comentaron Ej. “*cuando toman*” dando ejemplos de alcohol o cerveza.
- Un niño comento Ej. “*una persona violenta es un ratero*”

Esto nos habla del contexto donde se desenvuelven los (as) niños (as) y el

impacto que puede tener esto como lo menciona la UNICEF:

*“La violencia es omnipresente en las sociedades en las que los niños y niñas crecen. La ven en los medios de comunicación, y forma parte de las normas económicas, culturales y sociales que configuran el entorno del niño. La violencia tiene sus raíces en cuestiones como las relaciones de poder asociadas al género, la exclusión, y la ausencia de protección por parte de un tutor adulto y de reglas sociales que protejan o respeten a la infancia. Otros factores pueden ser el consumo de drogas, el fácil acceso a armas de fuego, el consumo de alcohol, el desempleo, la delincuencia, la impunidad y el encubrimiento”.*

### **g) Padres de familia y docente**

En cuanto a los padres de familia se observó que no se involucraron a la hora de realizar las tareas del cuaderno de actividades; solo algunos padres o madres apoyaron a sus hijos (as). En este caso fue solo una niña quién realizó todas las actividades, fueron 5 niños los que contestaron la mitad de actividades, mientras los demás lo mandaban en blanco.

Con respecto a la maestra, no se logró que se involucrara en la coordinación de las actividades debido posiblemente a los siguientes factores:

- Poco compromiso y poco interés, dando respuestas como: *“todo esta bien, no hay cambios que yo pueda hacer en el programa”, “la sesión estuvo bien, no hay nada que complementar”, “creo que si funcionaron las actividades, todo fue acorde a la situación y a los niños”.*
- Falta de tiempo, dando respuestas como: *“no tengo tiempo tengo que revisar los libros”, “es que tengo que ir a la dirección”, “tengo que ir con la maestra de USAER, se los encargo”, “no pude hacer las actividades que me dejaron, porque teníamos mucho que hacer”, “no pude teníamos, ensayo”.*
- Comodidad, dando respuestas como: *“no pude mandar la tarea de los niños, pero de todas formas ni la hacen”, “es productivo pero no se preocupen cuando no están ustedes no lo hacen”.*

## CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Con este trabajo se concluye que los objetivos propuestos fueron cumplidos, ya que el programa de intervención logró que los niños (as) se apropiaran de algunas habilidades psicosociales para la solución de conflictos.

Se logró que los niños (as) implementaran estas habilidades gracias a que el programa fue diseñado a partir de actividades vivenciales, logrando con esto que los alumnos se apropiaran de ellas de forma natural y las aplicaran en distintas situaciones. Esto quiere decir que es posible desarrollar en los (as) niños(as) nuevas estrategias para la solución de conflictos, siempre y cuando se les permita poner en práctica estas habilidades. Como lo dice **John Dewey, (1999)**: “El desarrollo de una habilidad se genera cuando las personas tienen la oportunidad de aplicar dichas habilidades en un aprender haciendo, puesto que no es un ejercicio intelectual”.

El presente trabajo deja ver que si los (as) niños (as) cuentan con habilidades psicosociales, no recurren a la violencia como una manera de solucionar los conflictos. Como lo menciona Barranco (2011), el conflicto no tiene que ser considerado algo que debemos evitar sino una experiencia que debe ser superada por todos los implicados en la misma de forma positiva y no violenta consiguiendo entresacar de los mismos aprendizajes positivos.

La mayoría de los niños (as) que participaron en el programa y dependiendo de las experiencias previas, hicieron uso de ciertas habilidades psicosociales para la solución de los conflictos.

Los resultados obtenidos dan cuenta que los centros educativos pueden y deben desempeñar un papel activo para provocar cambios en los (as) niños (as), procurando el aprendizaje de habilidades psicosociales que les permita solucionar conflictos de una manera no violenta.

Es importante resaltar los avances que son fundamentales a nivel de Política Educativa y los esfuerzos que ya existían antes de la aplicación del programa. Lo que se ha logrado con los programas de Educación Cívica y

Ética, es una propuesta de calidad, ya que en cada bloque dentro de los libros de texto de todos los niveles, recaen diferentes habilidades psicosociales y algunas actividades para trabajarlas. (Como lo podemos ver en la **Tabla 1** del manual de sesiones que diseñamos, **ANEXO 2.**) Sin embargo las dificultades para operarlo es lo que ha fallado y se necesita un mayor seguimiento y trabajo práctico, generando interés en los (as) docentes y padres y madres de familia.

En cuanto al conflicto podemos concluir que:

- Los conflictos afectan al clima del grupo y disminuyen el rendimiento de profesores y alumnos, de tal manera que, favoreciendo la convivencia, también se establecen las bases para la mejora de la eficacia de la enseñanza-aprendizaje. (Federación de Enseñanza de Comisión Obrera o CCOO 2001).
- Un conflicto no se puede desterrar o desaparecer es un hecho que está en la vida cotidiana y forma parte de las relaciones sociales, proporciona la oportunidad de aprender a tener relaciones sanas y de buen trato.
- Los conflictos que se encontraron presentes entre los alumnos (as) de primero de primaria son de relación, aquellos en los que uno (a) de los sujetos inmersos en el conflicto es superior jerárquica o emocionalmente al otro derivando de ahí un conflicto de intereses (Viñas, 2004).
- La Coeducación es un elemento clave para lograr la solución de conflictos ya que como lo comentábamos en el marco teórico, supone tratar a los (as) alumnos (as) como personas dispares entre sí que, además de estar condicionadas por su entorno y por el momento que les ha tocado vivir, son capaces de incidir en él con creatividad, con libertad y sin violencia (Ramos, 2008).
- Los conflictos no solo se presentan en la escuela, por ello, es importante que se genere un proceso de reflexión sobre cómo se puede fomentar una cultura de la paz, desde los medios de comunicación, la familia,



organizaciones no gubernamentales y asociaciones ciudadanas. Se trata de generar una conciencia colectiva sobre la necesidad de una cultura de la paz enraizada en la sociedad con tanta fuerza que no deje lugar a la violencia.

- La importancia de la colaboración entre pares para la solución de conflictos, es esencial. Como lo podemos observar en los resultados los mismos niños (as) juegan un papel fundamental en la mediación de los conflictos de otros compañeros porque se convierten en redes de apoyo y se puede utilizar como estrategia colectiva.

En cuanto al desarrollo de habilidades psicosociales podemos concluir que:

- Es muy importante lo que se logró en pocas sesiones. Los niños (as) adquirieron algunas de las habilidades que se abordaron durante la intervención. Entre las habilidades de las que los niños (as) se apropiaron están: comunicación, compromiso y manejo de sentimientos y emociones, hay que seguir trabajando las demás.
- La habilidad de empatía tuvo limitación para ser apropiada, posiblemente debido a la edad de los niños (as), ya que se encuentran en una etapa de desarrollo en transición, Según Piaget, se produce una transición de la moral heterónoma a la moral autónoma, por lo que aún tienen dificultad para adquirir esta habilidad, por lo que se recomienda darle un mayor énfasis para aplicaciones futuras. Esto implica que el (la) niño (a) puede imaginar cómo piensa y siente otra persona (Marchesi, 2000).

Por otro lado, en cuanto a la aplicación del programa podemos concluir que es básico que se implemente de manera integral donde se incluya a los educadores, como lo menciona Fullan (1996). Debido a que el/la docente es un factor clave en la dinámica de un grupo de primero de primaria, ya que al no involucrarse se produjo que los niños no tuvieran un mediador que les ayudara en su proceso de solución de conflictos, cuando las psicólogas no estaban.

En cuanto a las situaciones aplicadas, podemos rescatar que las que son de manera individual y de expresión gráfica, son más propicias para que los (as) niños (as) expresen sus ideas, sentimientos y emociones, libremente y sin prejuicios, como en las viñetas. Mientras que en el juego de roles les costaba más trabajo expresarse porque afectaban factores como la pena y que se sintieran observados por la videograbación. Por lo que se recomienda valorar para aplicaciones futuras.

### **Limitaciones**

A continuación se presentan algunas de las limitaciones que se detectaron durante la aplicación del programa:

- El ausentismo por parte de los (as) alumnos (as) era muy alto por lo que perdían sesiones del programa.
- Las sesiones que se trabajó con los (as) niños (as) fueron pocas.
- La falta de tiempo de la docente por las cargas de trabajo que le pedía la institución educativa, hizo que se cancelaran sesiones programadas o bien que estas se realizaran en un lapso corto de tiempo.

Cabe mencionar que el ausentismo y la falta de tiempo, coincide con las limitaciones que se obtuvieron en el programa *Contra la violencia, eduquemos para la paz; por ti, por mí y por todo el mundo*.

### **Sugerencias**

A continuación se presentan algunas de las sugerencias que se recomiendan para futuras aplicaciones del programa:

- Se recomienda sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia que tienen las habilidades psicosociales para la solución de conflictos de manera no violenta. Para lograr que apoyen a los (as) alumnos (as) en la realización de las actividades que se enviaron a casa. Podría funcionar invitar a los padres de familia a realizar alguna actividad del programa en compañía de sus hijos (as) y los (as) maestros (as).

- Es importante poner mayor énfasis en que el programa de intervención sea integral involucrando simultáneamente a los (as) docentes, padres de familia y alumnos (as) con el fin de que se promueva la apropiación de las habilidades psicosociales.
- Se recomienda emplear sólo los instrumentos de viñetas y juego de roles, ya que en estos instrumentos arrojaron mayor cantidad de cambios significativos de la evaluación inicial a la final.
- Se sugiere aplicar este programa de intervención acompañado de los programas oficiales de Formación Cívica y Ética, ya que las habilidades psicosociales que trabajamos, recaen en los bloques propuestos en los libros de texto, como lo pueden ver en nuestro manual de sesiones.

## **ANEXO 2.**

## Referencias

- Aignerren, M. (2006). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*.
- Área de Juventud, Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife. (2005). *Coeducación a través de la lectura*. Apuntes para la igualdad.
- Arenas M, J. M., Novo V, M. A. (2008). *Aspectos sociológicos a considerar en torno a la violencia en la escuela en situación actual y características de la violencia escolar*. Grupo editorial Universitario.
- Bandura, A. (1977). *Social Learnig Theory*. Eglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barranco, C. Ma. A. (2011). *Educación en la convivencia*. Revista digital: *Innovación y Experiencias Educativas*. Recuperado de: [http://www.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero\\_45/ANGUSTIAS\\_BARRANCO\\_1.pdf](http://www.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_45/ANGUSTIAS_BARRANCO_1.pdf) el 22 de enero de 2015.
- Bastida, A. Cascón, P. y Grasa, R. (1997). *Hazañas bélicas; guerra y paz*. Octaedro, Barcelona. Intermón.
- Binamuro, J. A., Muñoz, Beatriz. (2007). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. México: CEAC.
- Carrión, J. (2007). *Técnicas de negociación*. VI Encuentro de Responsables de Protocolo y Relaciones Institucionales de la Universidad Españolas. Asociación para el Estudio y la Investigación del Protocolo Universitario: España.
- Cascón, S. (2001). *Educación en y para el conflicto*. España: UNESCO.
- Cascón, P. (1994). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid, España: los libros de la catarata, serie Edupaz.

*Coeducación: dos sexos en un solo mundo*. España: Formación en red.  
Recuperado el 23 de septiembre de 2012 el  
<http://es.slideshare.net/guest73995a/coeducacion-m1>

Cascón, P. (2000). *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Editorial: CissPraxis. Barcelona, España.

Diputación provisional de Zaragoza (2006). *Guía de coeducación para el alumnado de primaria*. Zaragoza, España.

Domínguez, R., García, S. (2003). *Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones*. Universidad Rey Juan Carlos. Leganés, Madrid.  
Recuperado de:  
[http://www.fcjs.urjc.es/departamentos/areas/profesores/descarga/rquuvuvz/Introducci%C3%B3n%20a%20la%20Teor%C3%ADa%20del%20Conflicto.p](http://www.fcjs.urjc.es/departamentos/areas/profesores/descarga/rquuvuvz/Introducci%C3%B3n%20a%20la%20Teor%C3%ADa%20del%20Conflicto.pdf)  
df el 28 de agosto de 2013.

Entelman, R., F (2002). *Teoría de conflictos: hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.

Federación de Enseñanza de CC.OO (2001). *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid. Recuperado de  
<file:///C:/Users/SERVIDOR/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.IE5/Y5GA0I9Z/2004%20POLITICAS%20EDUCATIVAS%20para%20la%20convivencia%20escolar.pdf> el 15 de mayo de 2015.

Erikson, E. (1963). *Infancia y Sociedad*, Nueva York, Norton.

Federación de Enseñanza de CC.OO. (2001).

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. México: Marcea.

- Fernández, M. (2009). *Modelo de gestión de conflictos escolares*. Programa de Apoyo a la Gestión Pública Desconcentradas y Lucha contra Pobreza – PADEP.
- Fisas V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Fullan, M., Hargreave, A. (2004). *Herramientas para la actividad tutorial*. Capítulo 4. La escuela que queremos. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Fundación Secretariado Gitano. (s/a) *Retos en los contextos multiculturales: Competencias interculturales y resolución de conflictos*. Ministro de trabajo y asuntos sociales.
- García, J. (2009). *La mediación de conflictos en el aula*. [En línea]. Revista profesional para profesionales de la enseñanza N° 5. Recuperado de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6057.pdf> el 27 de septiembre de 2012.
- Gomez R. J. F. (s/a). *El buen trato y la formación de la autoestima en el niño*. Universidad de Antioquia. Precopa SCP, Ascofame. Recuperado de [http://www.scp.com.co/precop/precop\\_files/modulo\\_5\\_vin\\_2/54-60%20EI%20buen%20trato.pdf](http://www.scp.com.co/precop/precop_files/modulo_5_vin_2/54-60%20EI%20buen%20trato.pdf) el 3 de febrero de 2014.
- Guzmán, J.C. (2009). *Manual para evaluar los aprendizajes 3. La evaluación de competencias y prueba de portafolios*. Facultad de psicología, UNAM.
- Iturbide, B., Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Barcelona, España: CEAC.
- Johson, D. (1972). *Psicología social de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.

- Judson, S. (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia*. Manual de educación para la paz y la no violencia. Madrid, España: los Libros de la Catarata.
- Ladd, G., Mize, J. (1983). *A Cognitive-Social Learning Model of Social Skill Training*. *Psychological Review*. 90 127.157.
- León, O. G., Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. 3ª edición. Madrid: McGraw-Hill.
- López, B., Hinojosa, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- Maier, H. (1979) *Tres Teorías Sobre el Desarrollo del Niño: Erikson, Piaget y Sears*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Malik, B e Herraz, M. (2005). *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Ed Aljibe.
- Mangrulkar, C.V. Whitman, M. Posner. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización panamericana de la salud. Financiado por: Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI). Fundación W.K. Kellogg. Recuperado de [http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wp-content/themes/tema\\_memorias\\_confpes2012/downloads/Cursos/HABILIDADES\\_PARA\\_LA\\_VIDA/Materiales\\_y\\_documentos/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS.pdf](http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wp-content/themes/tema_memorias_confpes2012/downloads/Cursos/HABILIDADES_PARA_LA_VIDA/Materiales_y_documentos/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS.pdf) el 3 de febrero de 2014.
- Mantilla, C. L. (2005). *Habilidades para la Vida. Una propuesta educativa para convivir mejor*. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Año 9. N° 16. Marco Referencial. Bogotá, Colombia. Revisada el 4 de octubre de 2012 de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_educativa/2005\\_n16/a001.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2005_n16/a001.pdf)

- Marchesi, A. et al. (2000). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Martínez A., Marroquín, M. (1997). *Desarrollo de habilidades sociales*. Programa Deusto 14 – 16. Bilbao: mensajero.
- Martínez R., J., G. (2008). *Desarrollo Moral: su medición y sus factores determinantes en un grupo de estudiantes de grado decimo*. Universidad Sergio Arboleda. Escuela de postgrado. Maestría en docencia e investigación universitaria. Bogotá, Colombia. En línea, consultado el 3 de febrero de 2014 en <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/invedusa/desarrollo-etico-estudiantes.pdf>
- Mendia, I., Ateizaga, M. (s/a). *Resolución de conflictos. Diccionario de acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Hegoa. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/190> el 27 de septiembre de 2012.
- Monjas, Casares, I. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. Editorial CEPE.
- Montoya, I., Muñoz, I. (2009). *Habilidades para la vida*. En: COMPARTIM: Revista de Formación del Professorat. Nº 4. (Ejemplar dedicado a: Convivencia escolar) recuperado el 26 de julio de 2013 de [http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02\\_com\\_habilidades\\_vida.pdf](http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf)
- Muñoz, F. (2004). *Regulación y prevención de conflictos. En Manual de paz y conflictos*. Universidad de Granada, Granda.
- Mussen, P.H., Conger, J.J., y Kagan, J. (1969). *Desarrollo del Niño y su Personalidad*. New York: Harper y Row.



- Ovejero, A. (1989). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herde.
- Papalia, D.E., Wendkos, S. (1993) *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. Mc Graw-Hill, México.
- Piaget, J. (1984). *Seis Estudios de Psicología*. Barral Editores, (s/a). España.
- Quintana, R. C. (1996). *Elementos de inferencia estadística*. San José, C. R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Quiroga, G. (2006), *Métodos alternativos de solución de conflictos: perspectiva multidisciplinar*. Madrid: Dykinson-Servicio de Publicaciones de la URJC.
- Ramos, M. A. G. (2008). *El juego coeducativo*. Una manera de romper estereotipos sexistas en el nivel inicial. Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- Restrepo, A. (2000). *El buen trato en la familia y en la escuela. Convenio del buen trato*. Santa Fe de Bogotá.
- Rozenblum de Horowit, S. (1998). *Mediación en la escuela: resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Sáez, P. (1997). *Las claves de los conflictos*. Editorial: Centro de Investigación para la Paz de la Fundación Hogar del Empleado. Madrid, España.
- Secretaría de Educación Pública. (2010a). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2010b). *Convivencia escolar entre niños y niñas, espacios físicos y violencia escolar. Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México* (págs. 78-132). México: UNICEF.

Secretaría de Educación Pública. (2010c). *Escuelas aprendiendo a convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de Educación Básica. Recuperado el 26 de septiembre de 2012 de <http://es.scribd.com/doc/37271719/4/LAS-HABILIDADES-PSICOSOCIALES>.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Reforma Integral de la Educación Básica*. (RIEB). México.

Secretaría de Salud. (2006). *Informe Nacional Sobre Violencia y Salud*. México DF: SSA.

Seminario de Educación para la Paz de la Asociación pro Derechos Humanos. (2000a). *Armemos la paz. Cultura de paz y guerra*. Editorial: Los libros de Catarata. Madrid, España. Recuperado el 6 de febrero de 2012 de <http://www.pangea.org/edualter/material/juguete/index.htm>

Seminario de Educación para la Paz de la Asociación pro Derechos Humanos. (2000b). *Educación para la paz: una propuesta posible*. Madrid, España: los libros de la catarata.

Soriano Ayala, Encarnación. (2000). *Métodos de investigación en la educación*. Almería. pp. 65.

Triana M., V. de la Morena M. L, y Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.

Touzard, H. (1980). *La mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona: Herder.

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2012). *Informe Anual*. México DF.

Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. [Informe de Estudio]. México: colección de Salud Materno infantil. Procesos Educativos. Recuperado el 27 de septiembre de 2012 de [http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia\\_escolar\\_libro.pdf](http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf)

Valenzuela, M., Jaramillo, M., Zúñiga L., Díaz, A., Avendaño, C., Gamboa, M., Cárdenas, I., vera, J., González I. (2003). *Contra la violencia, eduquemos para la paz por ti, por mí y por todo el mundo. Carpeta didáctica para la resolución de los conflictos*. México: GEM.

Vinyamata E. (2001). *Conflictogía: curso de resolución de conflictos*. Barcelona, Ariel.

Vinyamata E. Alzate, R. (2003). *Aprender del conflicto Conflictogía y educación*. Barcelona: Graó.

Viñas, Jesús (2004). *Conflictos en los centros educativos*. Madrid, GRAÓ. 149 p  
Vinyamata E., Alzate R., Burget M., Curbelo N., Danti F., Moreno Marion M., Muñoz Belmar A., Muñoz Maya B., Pallas C., Quera P., Sastre G. (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona, España: GRAO.

Yáñez R., Ahumada, H. y Rivas E. (2012). *La técnica de viñeta y su aplicación en investigaciones en enfermería*. *Ciencia y Enfermería XVIII (3): 9-15, 2012 (ISSN 0717-2079)*.

# ANEXOS

## ANEXO 1- Cuestionarios de detección de necesidades

<b>UNAM</b> <b>Facultad de psicología</b>	<b>PROGRAMA DE FORMACION EN LA PRACTICA</b> <b>Detección de necesidades</b>
--	--

Con el propósito de colaborar con ustedes por medio de talleres necesitamos conocer cuales son sus necesidades mas relevantes, para poder atender algunas de ellas.

Nombre: \_\_\_\_\_ N° de alumnos: \_\_\_\_\_

Grupo y grado escolar de sus alumnos : \_\_\_\_\_

Que necesidades cree que tiene el grupo: \_\_\_\_\_

Que áreas necesita reforzar con sus alumnos: \_\_\_\_\_

Que talleres le gustaría que implementáramos en su grupo: \_\_\_\_\_

Que es lo que mas trabajo le cuesta manejar con sus alumnos: \_\_\_\_\_

Describe como es su relación con sus alumnos: \_\_\_\_\_

Algún comentario adicional: \_\_\_\_\_

**¡Gracias por su colaboración!**

## ANEXO 2- Manual de las sesiones del programa

### MANUAL DE SESIONES

Este manual cuenta con 9 bloques para fomentar 9 habilidades psicosociales en los niños y niñas, estas habilidades están enfocadas para que los (as) niños (as) tengan herramientas para desarrollar las habilidades y las prácticas necesarias para relacionarse desde el buen trato y afrontar los conflictos de manera no violenta. En el siguiente cuadro se marca en que bloque del programa actual de formación cívica y ética, de primer grado de primaria, recaen estas habilidades psicosociales.

Sesiones	Habilidad psicosocial a trabajar	Habilidades para la solución de conflicto desde la Educación para la paz y los derechos humanos.	Bloques del programa de formación cívica y ética
Sesión 1	Presentación del programa		
Sesión 2	Autoestima y Autoconocimiento	Conocimiento de si mismos	Bloque I. Me conozco y me cuido
Sesión 3	Comunicación	Comunicación	Bloque V. Dialogamos para resolver diferencias y mejorar nuestro entorno.
Sesión 4	Manejo de sentimientos y emociones	Afirmación	Bloque V. Dialogamos para resolver diferencias y mejorar nuestro entorno.
Sesión 5	Confianza y Empatía	Confianza	Bloque III. Conozco y respeto a las personas que me rodean
Sesión 6	Pensamiento critico y creativo	Cooperación	Bloque IV. Construimos reglas para vivir y convivir mejor.
Sesión 7	Toma de decisiones	Solución de conflictos	Bloque II. Me expreso, me responsabilizo y aprendo a decidir
Sesión 8	Compromiso	Solución de conflictos	Bloque II. Me expreso, me responsabilizo y aprendo a decidir
Sesión 9	Solución de conflicto	Solución de conflictos	Bloque IV. Construimos reglas para vivir y convivir mejor.

Este manual es tentativo y puede tener modificaciones durante el proceso, ya que se buscara involucrar a la profesora, pidiéndole que nos diga como siente la sesión, si cree que funcionaria o no, y que cambios o modificaciones propone para cada una de estas; además durante el proceso se retomaran aspectos importantes de sesiones anteriores para mejorar, las sesiones siguientes.

Cada sesión cuenta con 3 métodos de trabajo:

**Actividades centrales:** Es una actividad o varias actividades, que trabajan una habilidad psicosocial en específico, que se lleva a cabo a través de los siguientes pasos:

1. Se involucra la participación de la docente en el diseño de la sesión.
2. Se les presenta lo que se trabajará en la sesión a los (as) niños (as).
3. Se activan sus conocimientos previos indagando que saben de esa habilidad psicosocial a trabajar.
4. Se trabaja la habilidad psicosocial mediante alguna dinámica.
5. Se hace la reflexión individual en su caja de tesoros. ¿que se quedan de esa sesión?

**Actividades cotidianas:** son dos o tres actividades muy específicas a trabajar durante la semana dentro de la rutina cotidiana del aula. Con el objetivo de reforzar la habilidad psicosocial a trabajar.

**Actividades para casa:** es una actividad muy sencilla para involucrar a los papas y mamás, que se llevara a cabo mediante un cuadernito de tareas, para reforzar la habilidad psicosocial a trabajar.

## SESION 1 “ROMPIENDO EL HIELO”

**Habilidad psicosocial a trabajar:** esta sesión no se trabajara una habilidad como tal solo se dará a conocer el programa y se resaltara un derecho de los (as) niños (as), el derecho a ser escuchados (as) y tomados (as) en cuenta.

**Habilidades para la solución de conflicto desde la Educación para la paz y los derechos humanos:** ninguno.

**Bloque del programa de FCE (SEP) donde recae este contenido:** ninguno.

### Actividad Central

Tema	Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo
Presentación del programa	Identificar la forma de trabajo y los objetivos del programa.	<p>Se presenta el programa, comentándole a las niñas y los niños que estaremos trabajando con ellos y ellas durante unas semanas, se les explicará de forma muy sencilla que habilidades psicosociales queremos trabajar y la forma de trabajo, para esto se pegará un cartel titulado “Mis habilidades” hecho previamente con dibujos representando las habilidades que se trabajaran; dicho cartel deberá estar presente en todo momento en su salón.</p> <p>Después se hará un cartel de acuerdos de cómo se trabajará durante el proceso del proyecto.</p> <p>Para romper el hielo entre los niños y las niñas se llevará acabo una dinámica; todos los niños y las niñas de pie, deben formar un círculo mirando en la misma dirección, juntos y juntas y con las manos en la cintura de la que tiene delante. Cuando empieza la música, comienzan andar. Al parar, intentaran sentarse en el regazo (sobre las rodillas) de la persona que tiene detrás. Si el grupo entero consigue sentarse sin que nadie se caiga, el grupo gana. Si alguien cae será la gravedad la que gane. (aquí se hará la reflexión sobre la importancia de que es trabajar en equipo para lograr lo que deseamos</p>	<p>Cajas de cartón de zapatos.</p> <p>Pintura digital.</p> <p>Periódico.</p> <p>Marcador.</p> <p>Cartel de mis habilidades</p> <p>Cartulina</p> <p>Computadora con bocinas</p> <p>Música</p>	40 min.

		<p>y que cada persona es importante par que pude aportar cosas novedosas en distintas situaciones)</p> <p>Por lo que haremos una cajita de tesoros, donde al final de cada sesión podrán poner dentro de esta lo que les hizo sentir, pensar o lo que aprendió durante las actividades que realicemos.</p> <p>Después de explicarles esto les daremos material para que cada quien realice su caja de tesoros.</p> <p>El objetivo de esta caja de tesoros, es que los (as) niños (as) de manera personal hagan una reflexión sobre lo que se llevan de cada sesión: ¿Como me sentí?, ¿que aprendí?, y ¿qué pensé?</p>		
--	--	---	--	--

### **Actividades cotidianas**

1. Durante esta semana se reforzaran los acuerdos establecidos durante la presentación del programa.

### **Actividad para casa**

- 1.- Los (as) niños (as) y las deberán contarle a mamá o papá ¿que hicieron en la escuela hoy? Y papá o mamá tendrá que hacer un dibujo de lo que les relate su hijo y lo tendrán que mandar al día siguiente.
- 2.- Se les pedirá a los niños (as) que hicieron la tarea, que dibujen o escriban una frase o palabra de cómo se sintieron cuando mamá o papá los escucho y se mandara de vuelta a casa.



## SESION 2 “ME CONOZCO Y ME CUIDO”

**Habilidad psicosocial a trabajar:** Autoestima y autoconocimiento.

**Habilidades para la solución de conflicto desde la Educación para la paz y los derechos humanos:** Conocimiento.

**Bloque del programa de FCE (SEP) donde recae este contenido:** Bloque I. Me conozco y me cuido.

### Actividad Central

Tema	Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo
Autoestima y autoconocimiento	Que las y los niños reconozcan sus características físicas, y se aprecien a si mismos.	<p>Presentación de la sesión: Se les platicará que trabajaremos brevemente con ayuda del cartel de “Mis habilidades” pegado en el bloque 1.</p> <p>Activación de conocimientos previos: ¿Ustedes saben como son?</p> <p>Actividad a trabajar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se hará una pequeña actividad de respiración para preparar a los niños para el cuento.</li> <li>2. Se les contará el cuento: Sol y luna.</li> <li>3. Se les pedirá que hagan un dibujo de lo hace el sol por la luna y que lo expliquen.</li> <li>4. Se les pedirá que hagan un dibujo de lo hace la luna por el sol y que lo expliquen.</li> <li>5. Se hará el cierre del cuento y se retomara la idea de que al sol y la luna no les gustaba ser así y se les preguntara, ¿que si a ellos les gusta</li> </ol>	<p>Hojas</p> <p>Crayolas</p> <p>Cuento sol y luna</p>	50 min.

		ser como son?  Reflexión: Se les pedirá que metan a su caja de tesoros, ¿cómo se sintieron durante el ejercicio? ¿Les gustó o no? ¿Qué se llevan de la sesión?		
--	--	--	--	--

### **Actividades cotidianas**

1. Se les pedirá que al llegar al salón durante toda la semana compartan con algún compañero(a) que les gusta hacer o que digan alguna característica de su forma de ser y escuchen al otro (a).

### **Actividad para casa**

1. Se les pedirá a los (as) niños (as) que se vean al espejo y se dibujen ellos (as) mismos (as).
2. Se les pedirá que le pregunten a su mamá o a su papá que cualidad observan en ellos y ellas, y lo traigan escrito o dibujado.
3. Se leerán frente al grupo y se mostrarán los dibujos.
4. Se les pedirá a los (as) niños (as) que hicieron la tarea, que dibujen o escriban una frase o palabra de cómo se sintieron cuando se vieron al espejo y otro de cuando papa o mama les dijeron su cualidad.

## SESION “HABLANDO SE ENTIENDE LA GENTE”

**Habilidad psicosocial a trabajar:** Comunicación.

**Habilidades para la solución de conflicto desde la Educación para la paz y los derechos humanos:** Comunicación.

**Bloque del programa de FCE (SEP) donde recae este contenido:** Bloque V. Dialogamos para resolver diferencias y mejorar nuestro entorno.

### Actividad Central

Tema	Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo
Comunicación	Que los niños y niñas reconozcan la importancia de la comunicación.	<p>Presentación de la sesión: Se les platicará que trabajaremos brevemente con ayuda del cartel de “Mis habilidades” pegado en el bloque 1.</p> <p>Activación de conocimientos previos. ¿Qué pasaría si no pudiéramos hablar? O ¿qué pasa si todos hablamos al mismo tiempo?</p> <p>Actividad a trabajar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se les pedirá a los niños que se sienten por parejas frente a frente en el suelo, trataran de comunicarse o entablar una relación con los pies, tocándose con las plantas de los pies durante 3 min.</li> <li>2. Se les pedirá que cambien de pareja para jugar al espejo. Se colocaran frente a frente y durante 3 min. lo que haga uno el otro lo tendrá que imitar y después se cambiara el rol.</li> <li>3. Se les pedirá que todos hagan un círculo y se les repartirá a cada niño un papel con el nombre de un animal, tendrán que encontrar a su pareja, utilizando únicamente el</li> </ol>	<p>Computadora con bocinas</p> <p>Grabadora</p> <p>Memorama de animales</p>	40 min

		<p>sonido que hace su animal.</p> <p>4. Por ultimo se jugara teléfono descompuesto.</p> <p>5. Al finalizar se comentara en grupo la importancia del habla y para que nos sirve.</p> <p>Reflexión: Se les pedirá que metan a su caja de tesoros, ¿cómo se sintieron durante el ejercicio? ¿Les gustó o no? ¿Qué se llevan de la sesión?</p>		
--	--	--	--	--

### Actividades cotidianas

1. Durante toda la semana permanecerá pegado en el salón el cartel de Comunicación, y se les pedirá a los (as) niños (as) que cuando quieran compartir algo con los (as) demás y quiera ser escuchado (a), recuerde que se necesita:
  - Alzar la mano y respetar los turnos de los (as) demás.
    - Expresar lo que quiero decir con claridad.
    - Escuchar con atención a los (as) demás.
2. Se le pedirá a algún niño (a) que antes de salir de clases, cuente algo, lo que desee compartir con sus compañeros y compañeras, recalando la importancia de que todos escuchemos cuando algún niño (a) hable para que pueda ser entendido (a).

### Actividad para casa

1. Se les dejará de tarea que mamá o papá les platicuen a sus hijos (as) algo, ¿cómo les fue en el trabajo? ¿qué hicieron durante la mañana? etc., después que sus hijos (as) dibujen lo que ellos y ellas les contaron. Los padres y madres deberán mandar un dibujo, comentario o palabra, de como se sintieron platicando con su hijo (a).
2. Se les pedirá a los niños que hicieron la tarea, que dibujen o escriban una frase o palabra de cómo se sintieron cuando platicaron con mamá o papá.

## SESION 4 “QUE HAGO CUANDO ME SIENTO...”

**Habilidad psicosocial a trabajar:** Sentimientos y emociones.

**Habilidades para la solución de conflicto desde la Educación para la paz y los derechos humanos:** Afirmación.

**Bloque del programa de FCE (SEP) donde recae este contenido:** Bloque V. Dialogamos para resolver diferencias y mejorar nuestro entorno.

### Actividad Central

Tema	Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo
Manejo de sentimientos y emociones	Que los (as) niños (as) identifiquen los diferentes sentimientos que hay y que recurso nos ayuda a cada manejar sentimiento.	<p>Presentación de la sesión: Se les platicará que trabajaremos brevemente con ayuda del cartel de “Mis habilidades” pegado en el bloque 1.</p> <p>Activación de conocimientos previos. ¿Qué hacen cuando se enojan, se ponen tristes o están felices?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se hará una pequeña actividad de respiración para preparar a los niños para el cuento.</li> <li>2. Se les contará el cuento de: Coco y Tula ¡Sentimientos! Se identificarán que sentimientos hay y cuando nos sentimos así.</li> <li>3. Después se les pedirá a los niños que en parejas elijan un sentimiento con el que quieran trabajar.</li> <li>4. Se les pedirá a los niños y las niñas que en parejas se sienten en un espacio del salón, y a cada pareja se le colocará diferente material al centro para trabajar.</li> <li>5. Se les pedirá que en la tarjeta de color verde dibujen el sentimiento que</li> </ol>	<p>Cuento de coco y tula.</p> <p>Caja grande de zapatos (decorada)</p> <p>Tarjetas de colores, verdes, amarillas y blancas</p>	50 min

		<p>eligieron, en las amarillas, que es lo que pasa en el salón o en la escuela que hace que se sientan así y en las tarjetas blancas que recursos necesitamos cuando nos sentimos así.</p> <p>6. Una vez que los niños y las niñas hayan terminado se les pedirá le expliquen al resto del grupo que sentimiento trabajaron, que es lo que los hace sentir así en la escuela y que es lo que nos ayuda cuando están así.</p> <p>7. Se les pedirá que coloquen todas sus tarjetas en nuestra caja de recursos.</p> <p>8. Se les modelará como se puede usar nuestra caja de recursos, y se dejara para el uso cotidiano del salón.</p> <p>Reflexión: Se les pedirá que metan a su caja de tesoros, ¿cómo se sintieron durante el ejercicio? ¿Les gustó o no? ¿Qué se llevan de la sesión?</p>		
--	--	--	--	--

### Actividades cotidianas

1. Se les pedirá que durante toda la semana al llegar al salón de clases algún niño (a) comente como se sienten hoy y ¿porque?
2. Se les pedirá durante toda la semana que al llegar del recreo, alguien tome una tarjeta de la cajita de recursos y diga que sentimiento tomo y que recurso necesita para poder manejarlo, el recurso que elija todos lo representaran. Por ejemplo: si alguien escoge el sentimiento de enojo y de recurso un abrazo, entonces todos abrazaran a alguien.
3. Si pasa algún conflicto en el aula identificar los sentimientos de las personas afectadas frente a todo el grupo y decir el o ella, se siente así, porque.

### **Actividad para casa**

1. Se les dejará de tarea que mamá o papá les platicuen a sus hijos e hijas ¿Qué es lo que hace que se sientan enojados (as) o tristes? Y que sus hijos e hijas les platicuen a ellos (as), que juntos (as) hagan un dibujo de esos sentimientos, lo mandaran al día siguiente.
2. Se les pedirá que dibujen o escriban que es lo que lo que te hace sentir enojado (a), triste, asustado (a) y feliz.
3. Pedirles que antes de dormir con ayuda de mamá o papá, respiren hondo y profundo, para relajarse y poder dormir tranquilo (a).

## SESION 5 “TU TE SIENTES ASI... Y TE ENTIENDO”

**Habilidad psicosocial a trabajar:** Empatía y Confianza.

**Habilidades para la solución de conflicto desde la Educación para la paz y los derechos humanos:** Confianza.

**Bloque del programa de FCE (SEP) donde recae este contenido:** Bloque III. Conozco y respeto a las personas que me rodean.

### Actividad Central

Tema	Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo
Empatía y respeto	Que los y las niñas confíen en sus compañeros/as del salón y se pongan en el lugar de los otros/as.	<p>Presentación de la sesión: Se les platicará que trabajaremos brevemente con ayuda del cartel de “Mis habilidades” pegado en el bloque 1.</p> <p>Activación de conocimientos previos. ¿Qué hacen cuando un amigo(a) se enoja, se pone triste, se preocupa, esta feliz, etc.?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se hará una pequeña actividad de respiración para preparar a los niños para el cuento.</li> <li>2. Se leerá el cuento de Ramón preocupon. Y se identificará que le preocupaba al niño de la historia y quien le ayudo a que ya no se preocupara, que tuvo que hacer.</li> <li>3. Se les pedirá a los(as) niños(as) que formen equipos y se sienten en un círculo; se pondrán diferentes materiales en el centro. Y se les cuestionara los siguiente: ¿Qué harías por tu amigo/a o compañero/a cuando se siente triste, enojado, preocupado, etc.? Así como en el cuento se hicieron quitapesares,</li> </ol>	<p>Cuento pesares</p> <p>Material reciclado (abate lenguas, pedazos de tela, ojos y bocas de estampa, y estambre )</p> <p>Pegamento</p> <p>Tijeras</p> <p>Abate lenguas</p>	50 min



		<p>preguntar ellos (as) que harían para su amigo</p> <p>4. Se les pedirá que hagan con el material dado lo que propusieron como tipo quita pesar.</p> <p>5. Se les pedirá que hagan parejas y para que su amigo(a) se le quiten sus pesares le regalaremos lo que construimos que hicimos para que pueda tenerlo y lo ayude siempre.</p> <p>Reflexión: Se les pedirá que metan a su caja de tesoros, ¿cómo se sintieron durante el ejercicio? ¿Les gustó o no? ¿Qué se llevan de la sesión?</p>		
--	--	---	--	--

### Actividades cotidianas

1. Se les recordará que durante toda la semana si necesitan quitarse algún pesar pueden utilizar el quitapesares que les dio su amigo(a).
2. Se les pedirá durante toda la semana que al llegar del recreo todos respiren hondo y profundo inflen un globo imaginario y lo desinflen.
3. Si pasa algún conflicto en el aula identificar los sentimientos de las personas afectadas recordándole que puede usar la cajita de recursos o su quita pesar.

### Actividad para casa

1. Se les dejará de tarea que los niños (as) le enseñen a su mamá o papá, como hacer un quita pesar con materiales reciclados, y posteriormente deberán regalárselo, para que pueda quitarse sus preocupaciones con el quita pesar. Por ultimo los papás o mamás deberán dibujar o escribir una palabra o frase que describa como se sintieron cuando su hijo(a) les regalo el quita pesar.
2. Pedirles que antes de dormir con ayuda de mamá o papá respiren hondo y profundo, para relajarse y poder dormir tranquilo (a).

## SESION 6 “CONOCIENDO MIS POSIBILIDADES”

**Habilidad psicosocial a trabajar:** Pensamiento crítico y creativo.

**Habilidades para la solución de conflicto desde la Educación para la paz y los derechos humanos:** Cooperación.

**Bloque del programa de FCE (SEP) donde recae este contenido:** Bloque IV. Construimos reglas para vivir y convivir mejor.

### Actividad Central

Tema	Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo
Pensamiento crítico y creativo	Que los(as) niños(as) de todas las posibles soluciones de conflictos que se les presentan a ellos en la escuela o el salón.	<p>Presentación de la sesión: Se les platicará que trabajaremos brevemente con ayuda del cartel de “Mis habilidades” pegado en el bloque 1.</p> <p>Activación de conocimientos previos. ¿Qué me hace enojar, estar triste, preocuparme, etc., dentro del salón de clases o el recreo?</p> <p>Actividad a trabajar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se harán 4 equipos y se les dará diferente material para que entre todos hagan un abanico grande. Se les comentara que siempre hay muchas posibilidades para resolver un conflicto, como un abanico que tiene muchas rayitas, hay muchas opciones.</li> <li>2. Ya hecho el abanico se les planteará a cada equipo una situación de conflicto, que a ellos(as) se les ha presentado en la escuela, retomando las tarjetas rosas del bloque 4, o de los conflictos que se han observado durante las sesiones anteriores.</li> <li>3. Tendrán que por equipo hacer un dibujar en cada una de las ranuras, todas las posibles soluciones a ese conflicto.</li> <li>4. Se expondrán al grupo y se quedaran en el salón como recurso.</li> </ol>	Crayolas Cartulinas Abanico	30 min

		Reflexión: Se les pedirá que metan a su caja de tesoros, ¿cómo se sintieron durante el ejercicio? ¿Les gustó o no? ¿Qué se llevan de la sesión?		
--	--	---	--	--

### **Actividades cotidianas**

1. Si pasa algún conflicto en el aula se deberá identificar los sentimientos de los (as) niños (as), se tomara un abanico y se propondrá en grupo todo lo que se puede hacer para resolverlo.
2. Si alguien no sabe que hacer en alguna situación decirle que vaya por un abanico de posibilidades y piense que hacer.
3. Se algún momento del día se les pedirá que hagan parejas y se sienten frente a frente en el piso, colocando la punta de sus pies juntas y se tomaran de las manos, sin soltarse de las manos se tendrán que poner de pie.

### **Actividad para casa**

1. Se les dejará de tarea que platicuen todas las posibilidades que hay para resolver un conflicto que se haya presentado en el hogar y las escriban dentro del abanico.

## SESION 7 “HOY ELIGO QUE HACER”

**Habilidad psicosocial a trabajar:** Toma de decisiones.

**Habilidades para la solución de conflicto desde la Educación para la paz y los derechos humanos:** Solución de conflictos.

**Bloque del programa de FCE (SEP) donde recae este contenido:** Bloque II. Me expreso, me responsabilizo y aprendo a decidir.

### Actividad Central

Tema	Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo
Toma de decisiones	Que los (as) niños (as) reconozcan la importancia de tomar una decisión.	<p>Presentación de la sesión: Se les platicará que trabajaremos brevemente con ayuda del cartel de “Mis habilidades” pegado en el bloque 1.</p> <p>Activación de conocimientos previos. ¿Qué pasa cuando decides no hacer la tarea o no ir a la escuela?</p> <p>Actividad a trabajar:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. En base a una situación de conflicto, que a ellos(as) se les ha presentado en la escuela, retomando las tarjetas rosas del bloque 4, o de los conflictos que se han observado durante las sesiones anteriores, se plantearan un problema.</li><li>2. Se les pedirá que respetando turnos digan todas las posibles soluciones y elijan entre todos la mejor solución analizando el porque.</li></ol> <p>Reflexión: Se les pedirá que metan a su caja de tesoros, ¿cómo se sintieron durante el ejercicio? ¿Les gustó o no? ¿Qué se llevan de la sesión?</p>	Crayolas Hojas	40 min

### **Actividades cotidianas**

1. Si pasa algún conflicto en el aula se deberá identificar los sentimientos de los (as) niños (as), se tomara un abanico y se propondrá en grupo todo lo que se puede hacer para resolverlo y se tomara la mejor decisión.
2. Si alguien no sabe que hacer en alguna situación decirle que vaya por un abanico de posibilidades y piense que hacer, eligiendo la mejor solución.

### **Actividad para casa**

2. Se les dejará de tarea que en base al conflicto de la tarea anterior del abanico y sus posibles soluciones, elijan cual es la mejor solución y porque, harán un dibujo de esto.

## SESION 8 “CUMPLO LO QUE ACUERDO”

**Habilidad psicosocial a trabajar:** Compromiso.

**Habilidades para la solución de conflicto desde la Educación para la paz y los derechos humanos:** Solución de conflictos.

**Bloque del programa de FCE (SEP) donde recae este contenido:** Bloque II. Me expreso, me responsabilizo y aprendo a decidir.

### Actividad Central

Tema	Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo
Compromiso	Que los (as) niños (as) logren cumplir lo que acuerdan.	<p>Presentación de la sesión: Se les platicará que trabajaremos brevemente con ayuda del cartel de “Mis habilidades” pegado en el bloque 1.</p> <p>Activación de conocimientos previos. ¿Qué pasa cuando acuerdo que voy hacer algo y no lo hago?</p> <p>Actividad a trabajar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En base a una situación de conflicto, que a ellos(as) se les ha presentado en la escuela, retomando las tarjetas rosas del bloque 4, o de los conflictos que se han observado durante las sesiones anteriores, se plantearan un problema.</li> <li>2. Se les pedirá que nos digan como lo resolverían. Usando su abanico de posibilidades, y eligiendo el mejor acuerdo. Y se cuestionara lo siguiente: ¿qué pasaría si no lo cumple?</li> <li>3. Haremos la pulsera del compromiso, para que cada vez que alguien quede en un acuerdo se ponga la pulsera y recuerde que lo tiene que cumplir.</li> </ol> <p>Reflexión: Se les pedirá que metan a su caja de tesoros, ¿cómo se</p>	<p>Títeres</p> <p>Hilo elástico para pulsera</p> <p>Chaquiras o bolitas para pulseras</p>	40 min

		sintieron durante el ejercicio? ¿Les gustó o no? ¿Qué se llevan de la sesión?		
--	--	---	--	--

### **Actividades cotidianas**

1. Si pasa algún conflicto en el aula se deberá identificar los sentimientos de los (as) niños (as), se tomara un abanico y se propondrá en grupo todo lo que se puede hacer para resolverlo y se tomara la mejor decisión, comprometiéndose a ella con la pulsera del compromiso.
2. Se les hará saber a los (as) niños (as) que durante esa semana si alguien se quiere comprometer a algo durante el día lo puede hacer, sin necesidad de que se presente un conflicto, puede tomar su pulsera y comprometerse a cumplirlo.

### **Actividad para casa**

1. Se les dejará de tarea que con mamá o papá, coloreen una pulsera del compromiso y lleguen a un acuerdo donde se comprometan a hacer alguna actividad en casa, ejemplo ayudar a poner la mesa, levantar lo que tiran, etc. y cumplirlo durante ese día. Mamá o papá mandaran un dibujo, frase o palabra de cómo se sintieron cuando su hijo (a) se comprometió con ellos.
2. Se les pedirá a los (as) niños (as) que hicieron la tarea, que dibujen o escriban una frase o palabra de cómo se sintieron cuando hicieron el compromiso con mamá o papá.

## SESION 9 “HOY LOGRE SOLUCIONARLO”

**Habilidad psicosocial a trabajar:** Solución de conflictos.

**Habilidades para la solución de conflicto desde la Educación para la paz y los derechos humanos:** Solución de conflictos.

**Bloque del programa de FCE (SEP) donde recae este contenido:** Bloque IV. Construimos reglas para vivir y convivir mejor.

### Actividad Central

Tema	Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo
Solución de conflictos	Que los (as) niños (as) logren resolver lo mejor posible un conflicto planteado.	<p>Presentación de la sesión.</p> <p>Activación de conocimientos previos. ¿Qué hacemos para resolver un conflicto?</p> <p>Actividad a trabajar: Resolver un conflicto.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Se les presentará con títeres una historia del conflicto mas común que se haya detecto durante todas las sesiones anteriores y durante el proceso.</li><li>2. Se les pedirá que nos digan como lo resolverían.</li><li>3. Después se modelara con los títeres como resolverlo utilizando todas las herramientas aprendidas, abanico de posibilidades, respiración, quitapesares, pulsera del compromiso, etc.</li><li>4. Se les presentará otro conflicto común que ellos tengan en la escuela y se le pedirá a un grupo que lo resuelvan usando los títeres.</li><li>5. Se identificara que pasos siguieron y cuales no.</li><li>6. Se platicará en grupo</li></ol>	Títeres	40 min



		<p>cuando fue más sencillo resolver el conflicto cuando se siguieron los pasos o cuando se soluciono en la primera ocasión.</p> <p>Reflexión: Se les pedirá que metan a su caja de tesoros, ¿cómo se sintieron durante el ejercicio? ¿Les gustó o no? ¿Qué se llevan de la sesión?</p>		
--	--	--	--	--

### Actividades cotidianas

1. Se les pedirá que durante el resto del ciclo escolar sigan utilizando las herramientas proporcionadas y adquiridas.

### Actividad para casa

- Se mandará a los padres y madres de familia un pensamiento de vuelta que diga: mamá o papá, gracias por ayudarme durante estas tareas. Recuerda seguir ayudándome a lo siguiente:
  - Si no se como expresar lo que siento en algún momento o algo me preocupa recuérdame que puedo ir hacer un quitapesares.
  - Si me enoja mucho recuérdame lo importante que es respirar para tranquilizarme.
  - Recuérdame todos los días lo bueno que hago y lo que valgo, para fortalecer mi autoestima.
  - Cuando no sepa que hacer recuérdame usar mi abanico de posibilidades para que elija la mejor opción.
  - Cuando quedemos en algún acuerdo, recuérdame que use mi pulsera del compromiso para que no se me olvide lo que acorde.
  - Cuando tu te sientas enojado (a), triste, preocupado (a), exprésamelo para que entienda como te sientes y lo importante que es expresar nuestros sentimientos.
  - Platiquemos cada vez que podamos, eso siempre nos hará sentir mejor.

## ANEXO 3- Entrevista docentes

NOMBRE: Martha

GRUPO: 3 B

### ENTREVISTA

- 1. ¿Para ti que es un conflicto?**  
No llegar a acuerdos
- 2. ¿Para ti que es un problema?**  
Situación que requiere de pensar para resolverla
- 3. ¿Para ti que es violencia?**  
Son las faltas de respeto además de violencia verbal y física.
- 4. ¿Para ti que es agresión?**  
Cuando no hay valores propician un clima de agresión
- 5. ¿Consideras que en tu salón de clases existen conflictos? ¿cuáles son?**  
Mala conducta, es ser mentiroso, es una manera llamar la atención. En general es un grupo tranquilo aunque siempre hay un "puntito".
- 6. ¿Intervienes en los conflictos o dejas que los niños resuelvan?**  
Generalmente intervengo, porque hay niños mentirosos y eso interfiere para la solución de conflictos.
- 7. ¿Cuáles son las estrategias que utilizas para solucionarlos?**  
Primero les pregunto bueno "haber que pasa, que den las razones, y que hay que hacer, y que están haciendo mal y como pueden resolverlo.
- 8. ¿Qué estrategias usan los niños para solucionarnos?**  
Creo que los niños no llegan a acuerdos solo alegan y alegan, y pocas veces resuelven conflictos solos.
- 9. ¿Qué crees que se requiera para que un niño pueda solucionar un conflicto?**  
Maduración, lo logran con el paso del tiempo, cuando logran el razonamiento y lo que es una causa-consecuencia, cuando son conscientes y adquieren valores.
- 10. ¿Qué crees que tu requieras para solucionar los conflictos que se presentan en tu salón de clases?**  
Actividades que le permitan trabajar con los niños para la solución de conflictos, es decir, más ejemplos de la vida cotidiana, obras de teatro, guiñol y dinámicas lúdicas.

NOMBRE: Lorena Pérez


GRUPO: 3 A


### ENTREVISTA

- 1. ¿Para ti que es un conflicto?**  
Cuando hay rivalidad en el salón
- 2. ¿Para ti que es un problema?**  
Cuando hay celos de porque el si puede ir al baño y yo no
- 3. ¿Para ti que es violencia?**  
Cuando hay violencia verbal como gordo, me caes mal, etc.
- 4. ¿Para ti que es agresión?**  
Cuando hay golpes, empujones, etc.
- 5. ¿Consideras que en tu salón de clases existen conflictos? ¿cuáles son?**  
Si, se insultan se dicen gordo, sucio, grosero, me caes mal, tu no sabes, etc. y todo el tiempo se acusan unos a otros y además hay muchos celos entre ellos.
- 6. ¿Intervienes en los conflictos o dejas que los niños resuelvan?**  
A veces intervengo y a veces no, si hay violencia intervengo si veo que no es grave no.
- 7. ¿Cuáles son las estrategias que utilizas para solucionarlos?**  
Dialogar con ellos y manejar mucho lo que es el respeto, actividad física como cantos, bailes, manos arriba y abajo, etc.
- 8. ¿Qué estrategias usan los niños para solucionarnos?**  
Lo intentan pero no llegan a nada, normalmente lo evaden y se van
- 9. ¿Qué crees que se requiera para que un niño pueda solucionar un conflicto?**  
Dialogo, información del contexto de los niños, dinámicas, mucho respeto, autocontrol, autoestima, confianza, responsabilidad, cuidados personales.
- 10. ¿Qué crees que tu requieras para solucionar los conflictos que se presentan en tu salón de clases?**  
Paciencia, información, practica, dialogo, dinámicas.

ANEXO 4- Cuaderno de Tareas

23 / 04 / 12







Contarle a mamá o papá ,que hicieron en la escuela el día de hoy?


Primero estudiamos luego en salamos  
15 minutos de educación física jugamos y corrimos  
Y fuimos con las psicólogas leímos unas cosas  
Salimos afuera a pintar y luego nos cantaron

23 / 04 / 12






Papá o mamá deberán dibujar, o escribir una frase o palabra, que represente cómo se sintió cuando sus hijos(as) les contaron que hicieron en la escuela.



yo soy mamá me sentí contenta y  
feliz con mi medio mucho gusto  
que me contó mi hijo

Entre papá, mamá, hijo e hija, deberán hacer un dibujo que represente los sentimientos que comentaron arriba.



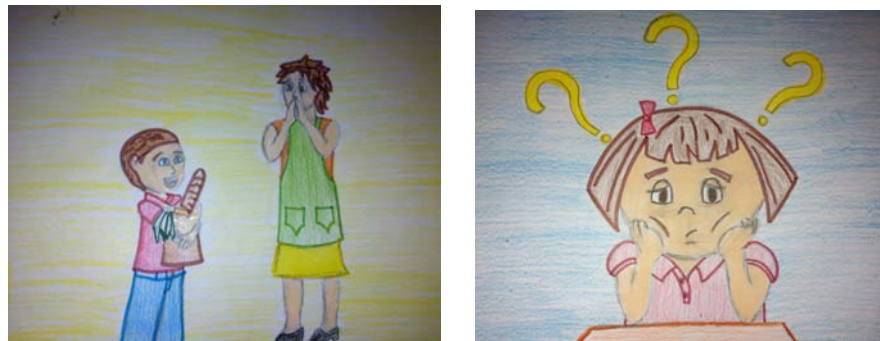
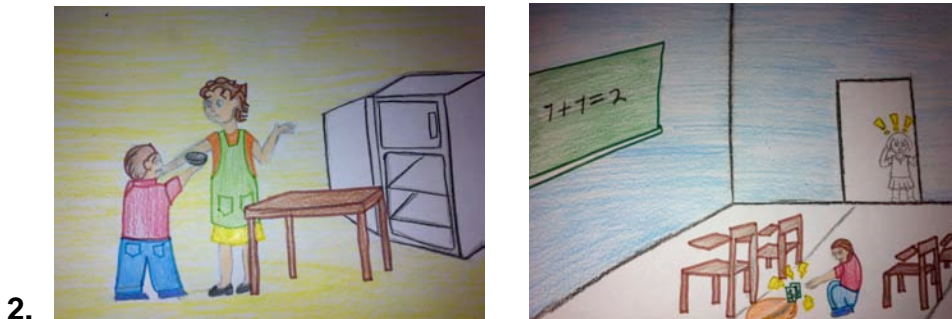
ANEXO 5- Registro de observación

<b>FECHA:</b> <b>HORA:</b>	<b>GRUPO:</b>
<b>FOCO A OBSERVAR: COMO RESUELVEN LOS CONFLICTOS ENTRE...</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• AA (ALUMNO - ALUMNO)</li><li>• DA (DOCENTE - ALUMNO)</li></ul>	
<b>OBSERVACIÓN:</b>	

## ANEXO 6- Dibujos de las Viñetas

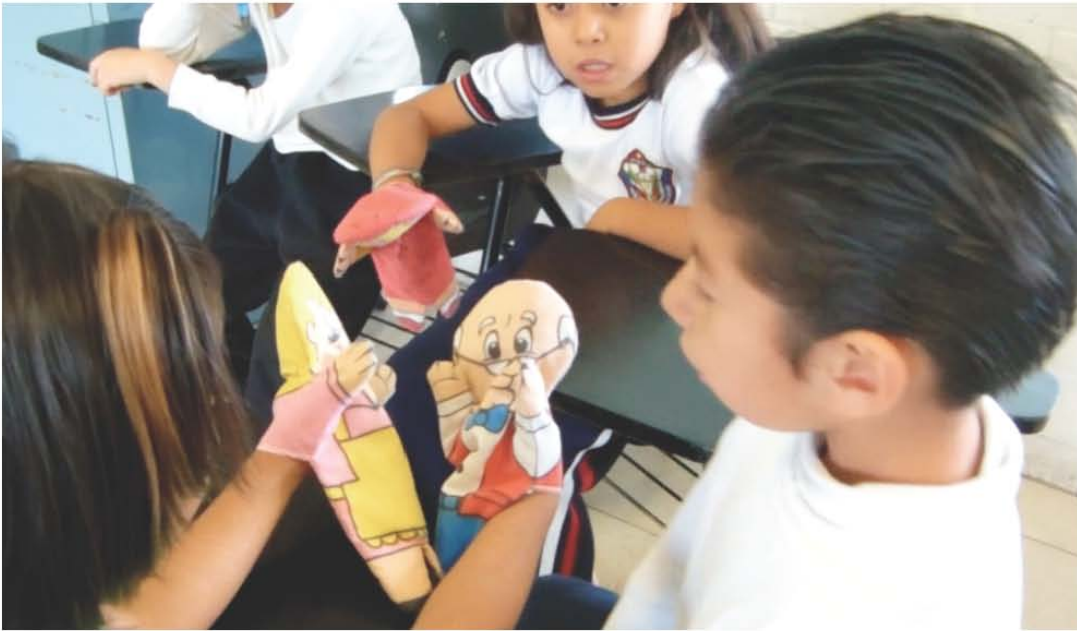


Aquí observamos un conflicto escolar, donde un niño empuja a una niña y se le rompe el reloj, al darse cuenta de lo sucedido se burla de ella.



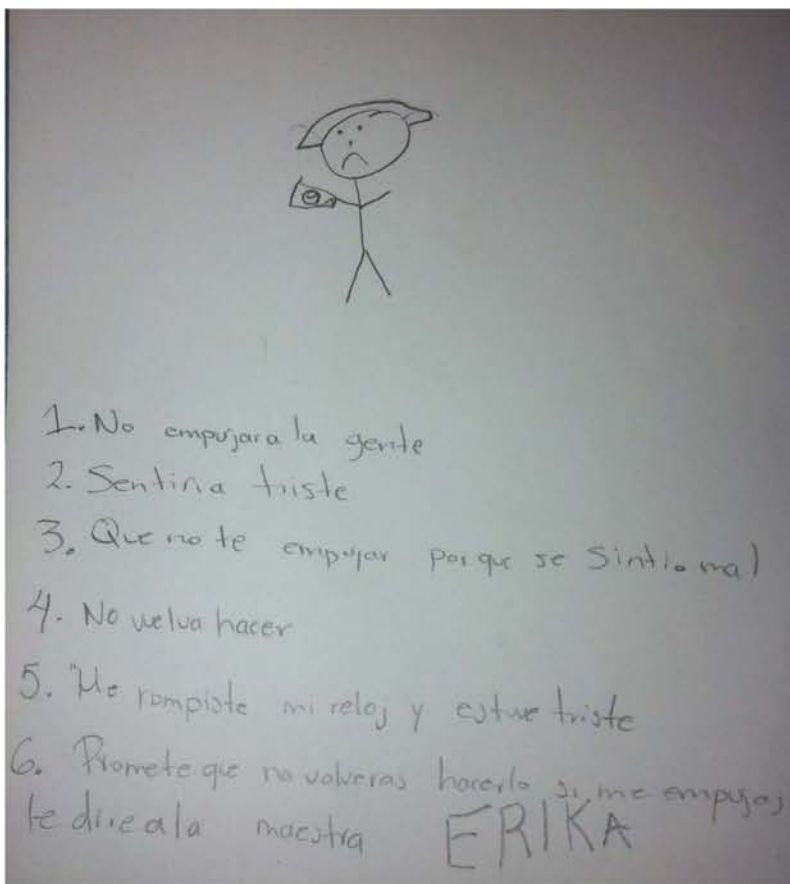
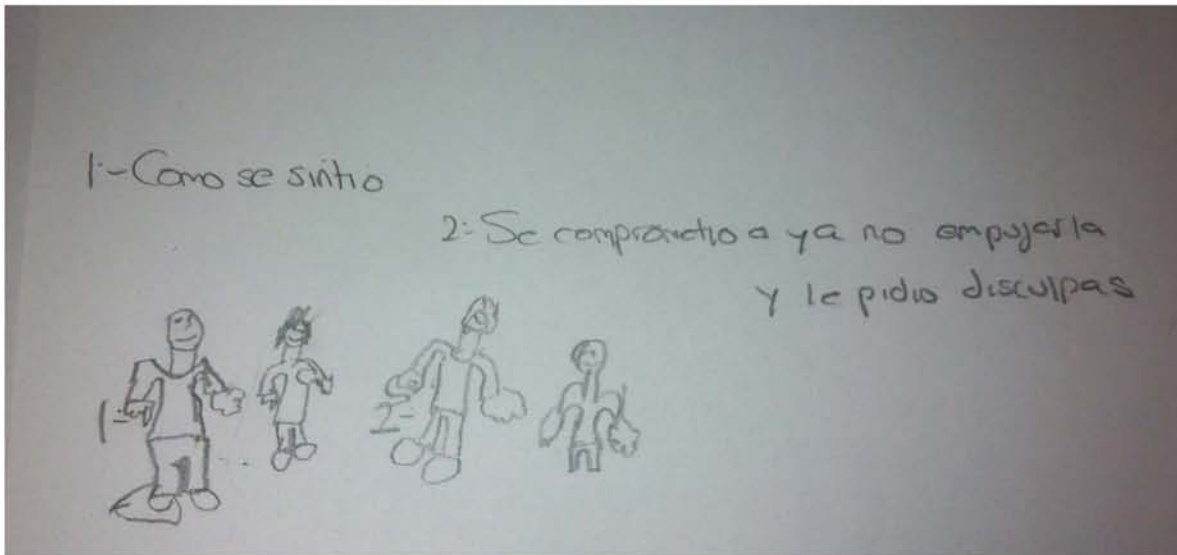
Aquí observamos un conflicto moral, donde un niño no tiene que comer en su casa y al llegar a la escuela se roba dinero de una mochila para comprar comida; una compañera lo ve y no sabe que hacer.

ANEXO 7- Fotos de los videos del juego con roles



Aquí observamos como por medio de los titeres juegan a resolver un conflicto dado.

## ANEXO 8- Evidencias del programa



Aquí observamos como resuelven un conflicto, por medio de un dibujo y enumerando que harian en cierta situacion. Esta actividad se llevo a cabo durante el la aplicación del programa.



Aquí observamos un dibujo que representa una forma de solucionar un conflicto. Esta actividad se llevo a cabo en **SESION 6 “CONOCIENDO MIS POSIBILIDADES”**.



Aquí observamos un dibujo que representa el cuento de Sol y Luna, donde se habla de las diferencias entre las personas. Esta actividad se llevo a cabo en **SESION 2 “ME CONOZCO Y ME CUIDO”**





Aquí observamos un foto de cuando se trabajo con el cuento Coco y Tula ¡Sentimientos! Esta actividad se llevo a cabo en **SESION 4 “QUE HAGO CUANDO ME SIENTO...”**



Aquí observamos un foto de cuando se trabajo con la cajita de tesoros. Esta actividad se llevo a cabo en **SESION 1 “ROMPIENDO EL HIELO”**.

## ANEXO 9- Listas de cotejo de Habilidades Psicosociales

Tabla 1. Lista de cotejo de las habilidades psicosociales que se presentan en el rol playing dentro del grupo intervención en la evaluación final.

Habilidad psicosocial	Indicador de la Conducta	RP1	RP2	RP3	Total
Autoestima Autoconocimiento	Mencionan alguna característica física de ellos mismos				
	Mencionan alguna cualidad de cómo son				
	Demuestran seguridad al involucrarse con los demás	x			1
	Reconocen algún defecto o virtud de ellos(as) mismos(as)				
Comunicación	Escuchan con atención a los demás	x	x	x	3
	Expresan lo que quieren decir con claridad	x	x	x	3
	Respetan cuando alguien mas habla	x	x	x	3
Manejo de sentimientos y emociones	Identifican como se sienten ellos(as) (triste, enojado, contento, etc.)				
	Expresan lo que sienten			x	1
Confianza y Empatía	Identifican como se siente alguien mas	x		x	2
	Muestra su comprensión de alguna situación , con algún tipo de afecto (dando un abrazo, un cariño, etc.)	x		x	2
Pensamiento crítico creativo	Inventan alguna solución novedosa para solucionar un conflicto				
	Mencionan 2 o mas formas de solucionar un conflicto		x		1
Toma de decisiones	Toman la decisión que mejor les convenga		x		1
	Deciden algo y asume sus consecuencias	x			1
Compromiso	Se comprometen a seguir los acuerdos establecidos		x	x	2

## ANEXO 10- Preguntas del grupo focal

1. ¿Para ti que es un conflicto?
2. ¿Cómo resuelven los conflictos?
3. ¿Alguien les ayuda a resolver los conflictos en su salón?
4. ¿Qué pasos son los que llevas a cabo para solucionar un conflicto?
5. ¿Para ti que es un problema?
6. ¿Para ti que es violencia?
7. ¿Conoces a alguna persona violenta?
8. ¿Tú crees que en el salón de clases existen conflictos?
9. ¿Qué habilidades necesitas para resolver un conflicto?