



## Conflictos, mediación y resolución en la Escuela Infantil

### Conflicts, mediation and resolution in kindergarden

María Luisa García, Gemma Barrio  
Universidad de Salamanca

#### Resumen

La Comunidad Autónoma de Castilla y León emitió hace una década normativa específica sobre la prevención y resolución pacífica de conflictos. Incluye diseño de instrumentos para favorecer la convivencia y la mediación escolar. La indagación presentada se centra en registrar durante siete semanas las diferentes situaciones conflictivas que se producen en un aula de 4 años y la observación de sus causas. También se describen las diferentes estrategias que, con la finalidad de resolverlas, pone en práctica la maestra tutora. Tras el análisis se identifican fórmulas productivas para la resolución de conflictos, diseñar programas de prevención e invitar al diálogo.

*Palabras clave:* conflictos, causas, mediación, resolución, prevención.

#### Abstract

A decade ago, the Autonomous Community of Castile & Leon (Spain) issued a specific set of norms for the prevention and peaceful resolution of conflicts, including the design of instruments to favour school co-existence and mediation. This research study recorded different conflictive situations that arose in a class of four-year-old children over the course of seven weeks and the observations of their causes, to then describe the different strategies that the teacher used to solve them. The analysis allowed us to identify productive formulas for conflict resolution, for designing prevention programmes and for encouraging dialogue.

*Keywords:* conflicts, causes, mediation, conflict resolution, prevention.

#### Método

Para esta indagación se selecciona una metodología cualitativa “por admitir el estudio de la realidad en su contexto natural” (Rodríguez, Gil y García, 1996, 32); y se siguen las pautas que, para la investigación etnográfica, proponen Bisquerra (2009) -aproximación a una situación social- y Martínez (2007, 47): “la realidad ha de hablar por sí misma sin ser distorsionada por hipótesis o ideas previas”. La recogida de datos se ciñe a un esquema previo que contempla como variables fecha, tipo de conflicto, género y número de las personas implicadas, reacciones infantiles ante determinado conflicto, opinión de los compañeros y compañeras; y, por último, consecuencias del conflicto.

Tabla 1.

*Plantilla para recoger y registrar los datos.*

Fecha	Tipo de conflicto	Género	
Lugar donde se produce el conflicto	Respuestas Infantiles ante los conflictos	Opinión de los compañeros	Consecuencias

Cabe destacar que en el horario del aula hay un tiempo previsto, tras la hora del recreo, para realizar una asamblea de convivencia, frecuentemente denominada de resolución de los conflictos. Se trata de una actividad dirigida por la maestra en la que participan por turnos los 24 estudiantes del grupo-clase para explicar quién ha tenido algún conflicto con alguien y buscar una solución. Constituye una oportunidad favorable para la recogida de datos. Se complementa con observación durante toda la jornada escolar, permitiendo identificar un total de 30 situaciones conflictivas y recoger valiosa información. El análisis de los datos se aborda mediante categorización y codificación de los mismos que sirven como instrumento de análisis para clasificar la información recogida. Las categorías resultantes son:

Tabla 2.  
Categorización de los datos. Árbol de categorías

<b>1. Tipos de conflictos en ed. Infantil:</b> 1.1. Agresión 1.2. Lucha por un objeto 1.3. Mal comportamiento 1.4. Manipulación	<b>2. Causas de conflicto en ed. Infantil:</b> 2.1. Competitividad 2.2. Desconocimiento de la norma 2.3. Desobediencia 2.4. Impulsividad, falta de autocontrol 2.5. Liderazgo y poder 2.6. Dificultad para compartir
<b>3. Lugar en el colegio donde se produce mayor incidencia de conflictos</b> 3.1. Entrada al aula 3.2. Aula 3.3. Gimnasio 3.4. Recreo.	<b>4. Reacción de los compañeros:</b> 4.1. Reflexionan sobre las consecuencias 4.2. Están de acuerdo con el cumplimiento de normas 4.3. Empatizan con el más débil y entiende la conducta como inadecuada. 4.4. No opinan.
<b>5. Respuestas infantiles ante los conflictos</b> 5.1 No cumplen las normas establecidas 5.2. Pide ayuda a un adulto 5.3. Pide disculpas y se compromete a no volver a hacerlo 5.4. Reflexionan sobre las consecuencias del comportamiento.	<b>6. Consecuencias de una conducta disruptiva:</b> 6.1. La profesora hablará con familia sobre su mal comportamiento 6.2. Si no cumple las normas dejará la actividad 6.3. Propuesta por los propios compañeros y compañeras 6.4. Refuerzo positivo por resolver el conflicto 6.5. Se queda sin juguete 6.6. Ninguna.
<b>7. Influencia del género en los conflictos:</b> 7.1. Niños y niñas 7.2. Niño y niña 7.3. Niños 7.4. Niñas 7.5. Niño 7.6. Niña.	<b>8. Intervención de la educadora:</b> 8.1. Afrontamiento no punitivo. 8.2. Dramatización 8.3. Destierro no punitivo 8.4. Manejo de la voz 8.5. Diálogo con el grupo y otra profesora 8.6. Trabaja el refuerzo positivo y empatía.

**Resultados**

En torno a las categorías establecidas se ordenan los datos resultantes del análisis.

**1. Tipos de conflictos en el aula de Educación Infantil.**

Las 30 situaciones de conductas inaceptables que se han producido en el aula objeto de estudio han generado cuatro tipos de conflicto. Como se observa en la figura 1, dos de ellos muestran la misma frecuencia, pues agresión e incumplimiento de normas arrojan un 40%, sumando entre ambas categorías el 80% de las conductas inaceptables. Las agresiones se deben a falta de control de emociones, circunstancias familiares desfavorables, exceso de impulsividad y rebeldía. Otro tipo de conflicto identificado con los términos manipulación/sometimiento alcanza el 16.67 %. Las discusiones o lucha por querer el mismo juguete, o bien por no compartir el material, son escasas (3.33%).

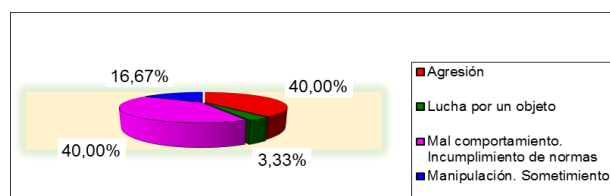


Figura 1. Tipos de conflicto en dicho grupo-clase.

**2. Causas de los conflictos en el aula de educación infantil.**

La principal causa de conflicto en este grupo-clase es la impulsividad y la falta de control de sus emociones, que alcanza un 40% de los casos. Un 23.3% está originado por razones de liderazgo-poder. Con otro 23.3 % aparece la desobediencia. El 6.6% de las disputas se

debe a competitividad. Un mínimo porcentaje del 3.3% de los incidentes está causado por desconocimiento de la norma. En la figura 2 se muestran los datos referidos.

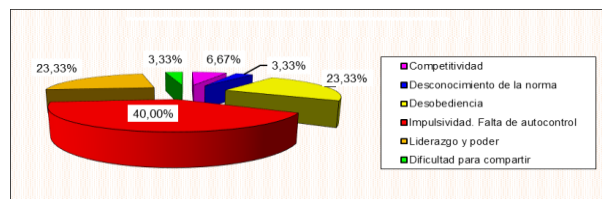


Figura 2. Causas de conflicto en un grupo-clase de Educación Infantil.

**3. Lugar del colegio donde se producen conflictos de educación infantil.**

Las zonas de mayor incidencia son el aula y el recreo que acumulan el 73.34 %, de los conflictos infantiles. En el recreo tienen lugar el 36.67 % de los conflictos de dicho grupo infantil. En el aula suceden en la misma proporción, pero hay una diferencia fundamental a considerar: el tiempo que permanecen en cada uno de estos lugares. En el recreo suelen estar unos treinta minutos diarios frente a otros espacios donde pasan el resto de la jornada, aproximadamente cuatro horas y treinta minutos. Por tanto, aunque en ambas zonas se produce el mismo porcentaje de conflictos destaca la zona de recreo como lugar de especial concentración conflictiva debida a la gran actividad que en él se genera sin estar dirigida por profesorado. En la figura 3 se exponen los datos obtenidos.

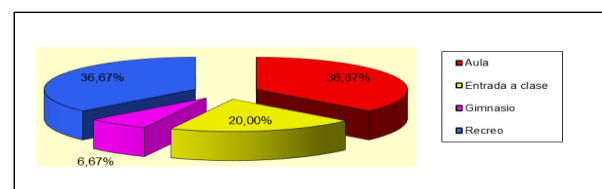


Figura 3. Zonas del colegio con mayor proporción de conflictos en Educación Infantil.

**4. Reacción de los-as compañeros-as ante los conflictos.**

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

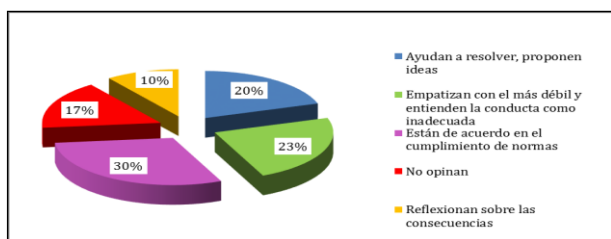


Figura 4. Reacción de los compañeros ante los conflictos

El 23.33% del alumnado durante la resolución de un conflicto alude a ideas que muestran cierta empatía, capacidad de ponerse en el lugar del otro e incluso de sensibilizarse ante sus dificultades y/o sufrimiento. Un conflicto en el recreo, en el que una niña quiere imponer su autoridad se traslada a la asamblea de resolución de conflictos donde J.M. dice: “claro, los niños que mandan mucho se quedan solos en el recreo y no juegan”. Después dice: “hay que pedir a los niños si quieren jugar”. En el 20% de los casos los niños y niñas ayudan proponiendo ideas para la resolución, El 10% del alumnado, aunque no haga propuestas o intervenga directamente en la resolución, suele hacer reflexiones sobre las consecuencias que generan esas conductas inadecuadas o mal comportamiento o al menos escuchan en la mayoría de las ocasiones con mucho interés, sorprendidos por lo que ocurre a su alrededor.

### 5. Respuestas infantiles ante los conflictos

Destaca el dato de que el 53.33 % del alumnado de este aula -más de la mitad del grupo- reflexiona en torno a los conflictos y las consecuencias negativas que pueden ocasionar determinados comportamientos propios, dialogan y ponen en común sus opiniones. Los conflictos ocurridos en el recreo se tratan en la asamblea (Gil, Redondo y Arribas, 2002) de resolución de conflictos.

Los/as compañeros/as de quienes han protagonizado el conflicto expresan opiniones diversas. En una ocasión C. dice “¿Qué harías si todos los niños se te echaran encima de ti?”. A. comenta: “¿Qué harías si ningún niño o niña quisiera ser tu amigo y te quedaras solo?, ¿a que no te gustaría?”. Los implicados guardan silencio, escuchan atentamente y solamente asienten para confirmar que están de acuerdo con sus compañeros/as en que sus conductas han sido inadecuadas.

En otros casos no se limitan a reconocer su culpa o pedir disculpas, sino que analizan sus ideas con los demás de forma crítica, no ceden con facilidad y tienden a argumentar sus motivos o exponer cuál era su voluntad para que les comprendan. Estas actitudes se reflejan en las conversaciones que tienen con el grupo en las que procuran reivindicar su parte de razón, aunque casi siempre consiguen llegar a analizar las consecuencias nocivas que puede desencadenar su comportamiento. Este tipo de respuesta reflexiva sobre las consecuencias negativas de su comportamiento están relacionadas con conflictos de diferentes tipos: luchar por un objeto, agresividad relacionada con impulsividad o falta de autocontrol, manipulación, mal comportamiento por incumplimiento de normas... En la mayor parte de las ocasiones es la educadora-tutora quien guía la resolución

de conflictos fomentando el diálogo y la reflexión sobre sus actos, consecuencias y perjuicios, etc.

Un 30% del alumnado es capaz de pedir disculpas y comprometerse a no volver a hacerlo. Asume su error y reconoce su compromiso como un valor importante que le proporciona responsabilidad, aunque suele olvidarse con facilidad lo acordado y es labor de la educadora-tutora insistir en el acuerdo para contribuir a la asimilación de los aprendizajes. En un 3.3% de los casos se reclama la ayuda de una persona adulta para su resolución. Frecuentemente se debe al hecho de haber recibido algún tipo de agresión que trata de evitarse recurriendo a alguien con más autoridad. Esta pauta es sugerida por la educadora-tutora. En el diálogo suele ser el alumnado quien propone castigos para corregir las agresiones. En la figura 5 se aprecian los datos mencionados.

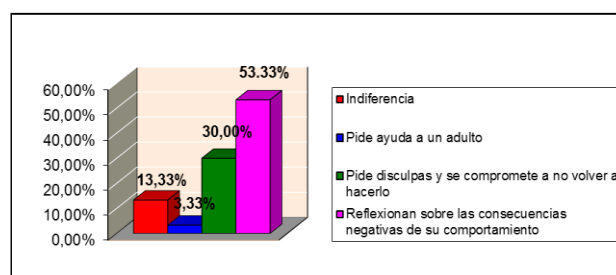


Figura 5. Reacciones infantiles antes sus propias conductas inaceptables.

### 6. Consecuencias de una conducta disruptiva

El 40 % de los conflictos tienen como consecuencia final abandonar la actividad que se esté llevando a cabo por no cumplir las normas y salir de ella para reflexionar durante un tiempo prudencial. El 23.33% de los enfrentamientos son resueltos por la educadora-tutora con refuerzos positivos, es decir, haciéndoles reflexionar sobre su buen comportamiento habitual, sus estupendas cualidades como personas, compartiendo, respetando, etc., con la finalidad de producir cambios en su conducta. En el 16.67% de los conflictos la consecuencia es hablar con su familia sobre el mal comportamiento. Un 10% de los casos se soluciona mediante propuestas realizadas por el alumnado, aunque con la actuación como mediadora de la educadora-tutora. En el 3.33% de los casos el conflicto no tuvo ninguna consecuencia debido a que la educadora-tutora optó por no darle importancia al hecho por considerar que no era relevante o decidir dejar sin reforzar una mala conducta para que se extinga. La figura 6 presenta la distribución de dichos porcentajes.

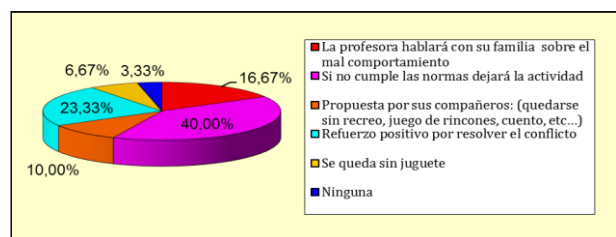


Figura 6. Consecuencias de una conducta disruptiva.

## 7. Influencia del género en los conflictos

Como podemos comprobar en la figura 7, los niños protagonizan más del doble de conflictos (un 43.33%) que las niñas (16.67%) y ningún conflicto ha sido originado por una sola niña. Un 20% de conductas inadecuadas son protagonizadas por un solo niño (incumpliendo determinadas normas, rompiendo material, negándose a regresar a clase tras el recreo porque ha decidido seguir jugando, desobedeciendo a las peticiones reiteradas de la educadora-tutora, etc.). El 16.67% (agresiones e intentos de manipulación) ocurrieron en interacciones niño-niña.

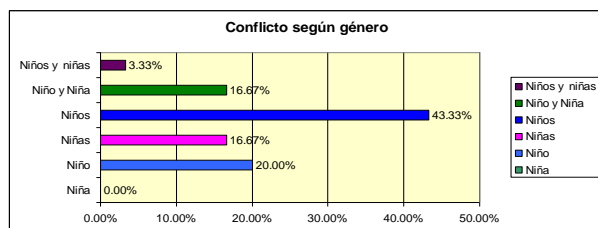


Figura 7. Influencia del género en los conflictos.

## 8. Intervención de la educadora

Atendiendo a la figura 8 se puede comprobar cómo casi la mitad (un 46.67%) de las intervenciones de la educadora tutora ante los enfrentamientos se resuelven con afrontamiento no punitivo (Zabalza, 2006). En el 26.67% de las disputas emplea establecimiento de límites de forma positiva favoreciendo el refuerzo y el desarrollo de habilidades sociales como son la autoestima, tolerancia a la frustración, etc. En un 13.33% de las ocasiones interviene mediante destierro no punitivo (Zabalza, 2006) es decir, ‘separar de la tarea’ y animar a pensar sobre lo ocurrido favoreciendo así el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo y crítico como instrumento de adaptación y cambio en las relaciones personales. Frena las acciones inaceptables a medida que ocurren (Araújo 2013) para, transcurrido un tiempo prudencial, regresar a la actividad comprometiéndose a mejorar el comportamiento. En el 6.67% de los casos la educadora-tutora emplea el manejo de la voz, gestos y movimientos (Zabalza, 2006) mostrando con firmeza una actitud de gran decepción ante su alumnado. En un 3.33% interviene favoreciendo la resolución por medio de un juego de dramatización que les anima a contar lo ocurrido intercambiándose los papeles, como si estuvieran representando una obra de teatro.

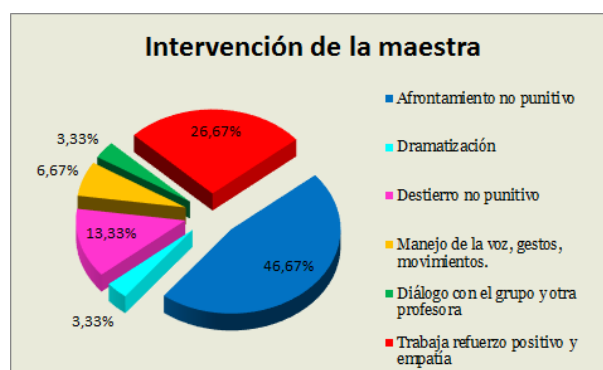


Figura 8. Intervención de la maestra en la resolución de conflictos.

## Discusión

Se constata la existencia de conflictos, incluso violencia, desde edades tempranas y, en consecuencia, la necesidad de intervención educativa. Los tipos de conflictos observados son cuatro: agresión, mal comportamiento/incumplimiento de normas, y en menor medida, lucha por un objeto y manipulación. Los tipos de conflictos observados tienen relación con el género. En los niños son más frecuentes y adoptan las modalidades de “agresión”, “lucha por un objeto” y “mal comportamiento asociado a incumplimiento de las normas”, pudiéndose relacionar con una mayor impulsividad. Las niñas han generado menor número de conflictos. Son del tipo de “manipulación y/o liderazgo”. El recreo y las zonas de paso son los espacios escolares que inducen mayor incidencia conflictiva en relación al tiempo que el alumnado pasa en dichos lugares. También hay que considerar que se ha observado bastante limitación espacial (Araújo, 2013) en todo el edificio escolar en general por encontrarse en una zona muy céntrica de la ciudad, junto a edificios históricos, circunstancias que impiden la posibilidad de su ampliación. La exploración de las reacciones de los niños y niñas ante conflictos de sus compañeros/as muestra un grupo-clase que parece estar plenamente capacitado y comprometido con una convivencia pacífica y democrática. Se valora la importancia del protagonismo y la participación del alumnado en la resolución de los conflictos del grupo-clase infantil, la puesta en práctica de la asamblea para plantear estrategias de fomento de la reflexión guiada, el diálogo y el intercambio de ideas, potenciando así el desarrollo de habilidades sociales, buen autoconcepto, empatía, comunicación asertiva, inteligencia emocional y creatividad, como bases del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se registran actitudes de reflexión en más de la mitad de las disputas. Ante conductas disruptivas persistentes la educadora-tutora invita en ocasiones a quien las protagoniza a retirarse de la actividad por un tiempo prudencial, haciéndole caer en la cuenta de las consecuencias de sus actos. Se trata del destierro no punitivo, que puede acompañarse de expresiones verbales y gestos que contribuyan a orientar hacia las conductas deseables, actuaciones todas ellas indicadas por Zabalza (2006).

Una interesante técnica para la resolución de conflictos que tiene resultados muy favorables, aunque arroja un escaso porcentaje, es la dramatización del conflicto para expresar lo que ha ocurrido pero intercambiándose los protagonistas sus papeles, lo que permite aproximarse a las sensaciones de la otra persona. Se consigue así un distanciamiento de las vivencias experimentadas durante el conflicto, aproximándose a una situación lúdica que contribuye a transformar las emociones negativas y las frustraciones en impresiones más asertivas. Todo esto facilita la solución del desencuentro y permite avanzar de forma decisiva hacia la adquisición del valor de la empatía, a la vez que se potencia el campo de la afectividad. La educadora-tutora tiene comunicación continua con las familias con las que intenta establecer estrategias comunes en favor de un progreso más beneficioso para el alumnado, favoreciendo el desarrollo de su propia identidad y personalidad, pero a su vez adquiriendo aprendizajes de rutinas y normas necesarias para convivir. Insiste en trabajar el cambio de conductas de manipulación, que tanto malestar genera, procurando a su vez no “etiquetar” o estigmatizar, sino inducir una mejora en de comportamiento a partir de la adquisición de nuevos hábitos. Para conseguirlo es fundamental destacar el trabajo colaborativo que se lleva a cabo con las familias en el mismo sentido y el fomento de actitudes de empatía. La educadora-tutora interviene como guía de las sesiones adoptando una actitud de apoyo al autodescubrimiento infantil y evitando en todo momento actuar desde la imposición. Propone a su alumnado la participación en el establecimiento de normas o posibles tácticas para resolver ciertas dificultades, fórmula que muestra altos niveles de eficacia. En esta línea la metodología utilizada por la educadora-tutora correlaciona con la convicción de Gil, Redondo y Arribas (2002) de que la participación directa y activa del alumnado en la elaboración de las normas produce mayor implicación y efectos positivos.

### Referencias

- Araújo S.B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. En S. Araújo y J. Formosinho, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Gil, C., Redondo, F.J. y Arribas, M.C. (2002). *La asamblea de clase. Una experiencia en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Barcelona: Praxis.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Zabalza, M.A. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.