

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**CONCEPCIONES DE MAESTRAS DE KINDER SOBRE EL
CONFLICTO EN EL AULA Y SU RESOLUCIÓN**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
COGNICIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO**

AUTORA

Lic. Nora Ysabel Grados Melo Vega

ASESORA

Mag. María Isabel La Rosa Cormack de Pavletich

Julio, 2019

Agradecimientos

A Dios.

A mi mamá y mi papá, por siempre confiar en mí.

A mi esposo, por nunca dejar que me rinda, siempre darme ánimos y los días de trabajo juntos.

A los participantes de este estudio, por colaborar con la investigación.

A María Isabel La Rosa, por su dedicación y disposición para compartir conmigo su pasión por la investigación.



Resumen

La presente investigación buscó conocer las concepciones que tienen las maestras de *Kinder* sobre el conflicto en el aula y su resolución, así como identificar los roles que asumen y comprender la relación entre sus concepciones y las propuestas de solución de conflictos a las situaciones presentadas. Este estudio se ubicó dentro del paradigma cualitativo y su diseño fue fenomenológico. Se entrevistó a 08 maestras que enseñaban en un aula de *Kinder* en diferentes instituciones educativas privadas mixtas de Lima Metropolitana. Los resultados mostraron que la mayoría de maestras consideran el conflicto como una dificultad de los niños para resolver una situación por sí solos y la principal fuente del conflicto que indican son características propias de la etapa de desarrollo del niño como la frustración y egocentrismo. También reportaron que en el conflicto asumen un rol mediador, aunque los términos que se utilizaron para explicarlo no guardan concordancia con la literatura revisada. Como estrategia pedagógica para resolver los conflictos, ellas escuchan a las partes involucradas en el mismo y siguen distintos pasos con los niños para llegar a su solución, aunque finalmente, son ellas quienes siempre les indican qué hacer para resolverlo.

Palabras clave: conflicto en el aula, concepciones, maestras, *kinder*.

Abstract

This research sought to know/understand the conceptions of kindergarten teachers about conflict in the classroom and /how to resolve it/ its resolution, as well as identify the roles they assume and understand the relationship between their conceptions and proposals for conflict resolution to the situations presented. This study was located/focus on data/within the qualitative paradigm and its design was phenomenological. We interviewed 8 teachers who were teaching in kindergarten classrooms at different private mixed educational institutions around the city of Lima. The results showed that most

teachers consider conflict as a difficulty for children to resolve a situation on their own and the main source of conflict they indicate are characteristic of the developmental stage of the child as the frustration and self-centeredness. They also reported that in the conflict they assume a mediating role, although the terms that were used to explain it are not consistent with the revised literature. As a teaching strategy to resolve conflicts, they listen to the parts involved in the conflict and follow different steps with the children to reach their solution, but finally, they are the ones who always tell them what to do to solve it.

Keywords: conflicts in the classroom, conceptions, teachers, kindergarten.



Tabla de contenidos

Introducción	1
La convivencia en el aula	3
Los conflictos en el aula y su resolución	5
Concepciones	11
Método	14
Participantes	14
Técnicas de recolección de información	15
Procedimiento	17
Análisis de información	19
Resultados y Discusión	21
Conclusiones y Recomendaciones	33
Referencias	36
Anexo A	40
Anexo B	41
Anexo C	42

Introducción

Jacques Delors, en su informe para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996) sobre la educación para el siglo XXI, explicó que en los siguientes años la educación iba a tener mayores exigencias que implicaban no solo adquirir y manejar información sino la utilización de otro tipo de habilidades dado que, el mundo empezaba a volverse cada vez más complejo. Por ello, mencionó que la educación requería organizarse en base a cuatro aprendizajes primordiales como pilares del conocimiento de cada persona, a fin de responder a dichas exigencias: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Además, hace énfasis en que toda institución educativa debe basarse en estos cuatro pilares para brindar una educación para el ser humano, para favorecer su calidad de persona y como miembro de la sociedad.

Aprender a conocer, hace referencia a la formación en la manera en que se conoce el mundo, el desarrollo de las capacidades profesionales y la comunicación con los otros. Busca comprender, conocer y descubrir por placer. Aprender a hacer, es el pilar relacionado con la formación profesional que tiene como meta, enseñar al estudiante llevar sus conocimientos a la práctica. Aprender a ser, está relacionado con el desarrollo la personalidad de cada persona, así como con su autonomía, juicio y responsabilidad. Aprender a vivir juntos, es el pilar más importante que se articula con el propósito de esta investigación pues implica tener que establecer una relación con el otro en un contexto de igualdad, con objetos y proyectos comunes. Si esto se da, los prejuicios y la hostilidad desaparecerán dando lugar a la cooperación y a la amistad. En la misma línea, explica que, para lograrlo, se deben dar dos orientaciones: de primer nivel, donde el descubrimiento por el otro sea gradual y de segundo nivel, la participación en proyectos comunes. Para ello, el autor considera que, desde la primera infancia, la institución educativa debe aprovechar las oportunidades que se presentan para trabajar estas orientaciones. Inclusive añade que en la práctica diaria es importante que docentes y estudiantes participen en proyectos conjuntos que generen aprendizajes en un método de solución de conflictos que sienta las bases para su vida futura y enriquezca la relación entre estos actores educativos.

En el Perú, a partir del año 2017, rige un nuevo currículo nacional propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2016a), donde se presenta un perfil de egreso que

el estudiante desarrollará y logrará en su etapa escolar en base a siete enfoques transversales dados en la Ley General de Educación, que responden a los siguientes principios educativos: de derechos, inclusivo o de atención a la diversidad, intercultural, de igualdad de género, ambiental, de orientación al bien común y de búsqueda de la excelencia. Dichos principios aportan concepciones sobre las personas, la relación con los otros y con el entorno, que se traducen en modos particulares de actuación y forman valores y actitudes que todos los miembros de la comunidad educativa deben manifestar en el día a día. El enfoque de orientación al bien común, es el que se ha considerado pertinente desarrollar para la presente investigación. En él se concibe tanto a la educación como al conocimiento, como bienes comunes mundiales. Se explica que el bien común está constituido por todos los bienes que comparten intrínsecamente los seres humanos como lo son los valores, las virtudes cívicas y el sentido de la justicia. Se propone también que, a partir de este enfoque, la comunidad sea una asociación de personas solidarias, que buscan el bien recíproco entre ellas para obtener su bienestar.

Adicionalmente, el mismo MINEDU (2019), como parte de su estrategia nacional contra la violencia escolar propone el proyecto Paz Escolar. Dentro del mismo, SíseVe es un sistema especializado para el reporte de casos sobre violencia escolar que permite que cualquier estudiante agredido o testigo de un acto violento, registre el hecho a través de su portal web y que las autoridades correspondientes puedan realizar acciones de solución y prevención.

Este portal, ha informado que entre en los años 2013 y 2019 se han reportado 26 403 casos de violencia en las instituciones educativas, de los cuáles, el 46% es del personal de la institución a los escolares, frente a un 54% entre los estudiantes. Así mismo, un 49% de víctimas son mujeres frente a un 51% de hombres. El 9% de los casos son de nivel inicial, el 36% de primaria y el 55% de secundaria.

Para prevenir que este tipo de conductas violentas, agresividad, impulsividad, entre otras, diversos autores, mencionan que es importante intervenir en edad pre escolar debido a la efectividad del desarrollo de las habilidades básicas para ello. Así mismo, estas conductas violentas se pueden reducir si se fomentan competencias pro sociales en los niños a través de un estilo de solución de conflictos centrado en procesos de negociación y conciliación (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado, 2005).

Dichas conductas pro sociales son importantes de fomentar debido a que hay investigaciones donde se evidencia la significativa relación entre la competencia social en la infancia y el futuro desenvolvimiento social, académico y psicológico de los niños,

reconociendo las habilidades sociales como un requisito para una buena adaptación a la vida y asimilación de papeles y normas sociales. (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987). Un niño socialmente competente se comunica efectivamente, coopera, sigue consignas, se involucra en las actividades, y tiene relaciones positivas con los adultos y sus pares (Ladd y Burgess, 1999 en Hamre y Pianta, 2012; Rimm – Kaufman et al., 2000 en Hamre y Pianta, 2012; Michelson et al., 1987).

El entrenamiento y práctica para el desarrollo de las conductas pro sociales, se dará en la medida en que los niños interactúen con sus pares, ya que es así como se construye el conocimiento social, en base al significado que le dan los otros, logrando introducir valores culturales y normas específicas. Esto implica que los niños definan y resuelvan los retos del inicio de la socialización con un par y mantengan su interacción al resolver los conflictos y construir su amistad con otros. Esta podría ser la clave para la prevención e intervención en conductas agresivas, donde se desarrollen las habilidades sociales en contextos familiares, escolares y sociales. La adquisición de las habilidades de solución de problemas sociales podrá ayudar a que los alumnos controlen su estrés, experimenten un mejor ajuste social, mejoren académicamente, comprendan las demandas sociales, entre otros (Asher y Gottman, 1982; Han, 2012; Caycedo et al., 2005).

Es así que, al ser el aula de la institución educativa no solo un espacio donde se cumple con un plan curricular sino también un espacio “para construir valores de convivencia, de solidaridad, de aceptación del otro en la diferencia, del diálogo entre los sujetos y del sentido de comunidad” (Suárez, 2008, p.188), será uno de los lugares donde mayor interacción entre pares tengan los niños. Por ello, en base a lo expuesto hasta aquí, es que se ha considerado importante abordar a continuación, lo relativo a la convivencia en el aula.

La convivencia en el aula

Convivir, según Ortega (2005, en Nail 2013), es la acción de vivir con otros bajo normas y convenciones de reciprocidad ética, comprensión y respeto mutuo. Específicamente, el aula, es entendida como un espacio donde se relacionan los distintos miembros de la comunidad educativa, teniendo influencia en el desarrollo socio afectivo, intelectual y ético de los alumnos. También intervienen diversos factores como el trato afectivo entre las personas, la gestión de la disciplina, la posibilidad de expresión de los integrantes del aula, la apertura del centro educativo para escuchar a los padres y adultos, el criterio que se utiliza para distribuir el poder, los estilos de trabajo de los profesores,

entre otros. Por lo tanto, se podría afirmar que la convivencia es la acción de vivir con otros en distintos contextos donde, en el caso específico del aula, intervienen los alumnos y el maestro (Retuert y Castro, 2015).

En este espacio se pueden generar algunas situaciones que influyen en el clima del mismo como, por ejemplo, la distribución del aula. Es importante verificar si no invita a un comportamiento estridente; considerar si los materiales están hacinados, o no son los suficientes, se podrían generar conflictos al competir lo niños por él. También, es necesario que los niños conozcan las rutinas, que las actividades ofrecidas sean atractivas, y que el tiempo de espera en la transición de las mismas sea el mínimo. Finalmente, no se debe dejar de lado la perspectiva del maestro frente a los niños. Puede que éste considere que un niño se porta mal por un tema de carácter cuando en realidad puede ser otro factor el que lo esté movilizándolo. Es por ello que no se debe considerar a los alumnos como los únicos protagonistas del clima del aula, sino tener en cuenta otros detalles que por más desapercibidos que pasen, siempre se debe estar atento (DeVries y Zan, 2003).

Así como elementos concretos, también las personas del entorno educativo directa o indirectamente pueden influir de forma positiva o negativa en la convivencia en el aula. Por ejemplo, el maestro será uno de los actores más importantes en la convivencia ya que dependiendo de cómo él entienda y ejerza su rol, dará pautas de actuación social y afectiva. Él, como líder y guía de los grupos de escolares, será quién con el ejemplo y su mediación pueda ayudar a los niños a adquirir diversas estrategias para la resolución autónoma de conflictos. Un maestro que no se altere y evite el juicio y el castigo puede solucionar los problemas prestando atención a la conducta de los niños y considerando los conflictos como oportunidades de aprendizaje. Además, su sensibilidad afectará la regulación en el aula, al relacionarse con la competencia social de los niños y el comportamiento en el aula de *kinder*. Esto se evidencia cuando responde a las señales de los niños de forma sensible, es consistente, positivo y cálido. Así, si un niño no está atento, seguramente un maestro sensible lo volverá a involucrar de una manera que demuestre que conoce las características particulares del niño como su estado de ánimo y preferencias de actividad. En contraste, el comportamiento menos sensible está marcado por inconsistencia, intrusión, desapego y respuestas mal programadas a las señales de los niños. Según las investigaciones, ya se ha demostrado que los maestros sensibles son mejores para ayudar al desarrollo infantil de aulas autónomas y son más hábiles para reducir la agresión de los niños. Un ejemplo de esta afirmación es mencionar que al crear

entornos de aula menos agresivos se facilita la reducción del comportamiento agresivo de los niños (Retuert y Castro, 2015; Rimm-Kaufman, et al., 2002).

Retuert y Castro (2015), indican la existencia de tres enfoques que definen el rol del maestro en el espacio educativo: el clásico, centrado en el contenido, el centrado en las habilidades intelectuales y el centrado en conocimientos y habilidades. El enfoque clásico se centra en la transmisión de saberes por parte del maestro, a través de exposiciones y demostraciones relativas a los contenidos. En el enfoque centrado en las habilidades intelectuales el estudiante adquiere un mayor protagonismo y el maestro asume el rol de guía asegurando y orientando el aprendizaje. Finalmente, explican que en el enfoque centrado en los conocimientos y habilidades, entendidos como saberes culturales, habilidades, destrezas, valores y actitudes, el maestro tiene un rol de mediador entre aquellos conocimientos que comparte y la comprensión que debe lograr el alumnado.

Los conflictos en el aula y su resolución

Según, Cahn y Abigail (2014); Carrasco y Schade (2013); Flores Ramos (2006) y Torrego y Funes (2000, en Ibarrola e Iriarte, 2012), un conflicto es un hecho, una situación problemática, entre dos o más personas donde las partes que participan, tienen la percepción de que asumen objetivos incompatibles y urgencia por resolverlo. Estos son inherentes al ser humano, ya que nacen del desacuerdo y por ello no se busca eliminarlos, sino más bien manejarlos y resolverlos por vías pacíficas, lo cual puede contribuir a potenciar el cambio social. Debido a que se generan constantemente en nuestras vidas por que la propia naturaleza humana es conflictiva y compleja, se invita a que no se les considere como algo malo, sino como algo natural, producto de las relaciones y la vida, donde la comunicación será un elemento regulador. Además, intervendrán las emociones y los sentimientos, quienes juegan un rol muy importante debido a que la relación entre las partes puede verse afectada de forma negativa.

Por tanto, el aula no puede ser ajena a la cotidianidad de los conflictos. Ellos les permiten madurar y desarrollarse como personas, así como también brindan un aprendizaje ya que es necesario ejercer una serie de mecanismos que favorezcan el manejo de los mismos. Son oportunidades para aprender, pues son situaciones que provocan crecimiento a nivel personal y grupal al promover el desarrollo de habilidades fundamentales para el aprendizaje y la convivencia ciudadana (Suárez, 2008; Colectivo Amani, 1994 en Suárez, 2008).

Es así que Suárez (2008) invita a los maestros a “asumir un enfoque socioconstruccionista de la comprensión positiva del conflicto” (p.191), que implica aceptarlo como una expresión natural e inevitable del ser humano, “visto desde la perspectiva de la opción para cocrear nuevos discursos de convivencia y cohesión social basado en la mutualidad y fundado en la aceptación de diferencia con el otro” (p.191). En coincidencia con lo mencionado, el MINEDU (2013) agrega que el conflicto será constructivo cuando favorezca el esclarecimiento y la solución del problema, además de propiciar la posibilidad de comunicarse de forma auténtica, liberar emociones, estrés y ansiedad, y contribuir al desarrollo de nuevos entendimientos y habilidades cuando se les hace partícipes a los implicados en la resolución de los mismos. Entonces, desde la institución educativa no se debe evitarlos sino afrontarlos e incluso provocarlos. De esta manera, se construye la moralidad y se educa en valores, factores primordiales para la convivencia que no deben ajustarse solo a espacios de tutoría, sino que además es necesario trabajarlos de manera continua y transversal, para el desarrollo de competencias comunicativas y sociales como la autonomía emocional y la resolución de conflictos.

Desde que el conflicto fue objeto de estudio sistémico, menciona Robbins (1994, en Díaz, 2005), se han considerado tres enfoques sobre el mismo que se conocen como: tradicional, de relaciones humanas e interactivo. El tradicional señala que todo conflicto es sinónimo de violencia y hay que evitarlo pues afecta negativamente a las personas. El enfoque de relaciones humanas explica que “su presencia en las relaciones humanas es un proceso natural e inevitable y que, por tanto, debemos aceptarlo como tal; sin embargo, plantea que no siempre es negativo y que puede ser beneficioso para el desempeño de las personas y los grupos” (p. 2). El enfoque interactivo sostiene que al ser el conflicto algo natural resulta beneficioso promoverlo, pues incentiva la creatividad, reflexión, el trabajo en equipo, el establecimiento de metas, la toma de decisiones y la disposición al cambio, entre otros.

También es posible hacer una clasificación de tres tipos de conflictos según los actores involucrados: profesor - profesor, profesor - alumno, y alumno - alumno. El conflicto entre profesores, se puede generar cuando se rompe la armonía necesaria debido a peleas entre grupos, relaciones inadecuadas, falta de respeto y dificultades para alcanzar el consenso en cuestiones de convivencia, entre otros. El conflicto en la relación profesor-alumno hace referencia a la desmotivación, pobre comunicación y vínculos afectivos, etiquetamiento, entre otros. El conflicto alumno-alumno puede surgir por una inadecuada

interacción afectiva, poca o baja cooperación, escasa comunicación, episodios de agresión verbal o física, exclusión social, entre otras (Melero, 1993 en Carrasco y Schade, 2013).

Además, se pueden categorizar por tipos: de relación/comunicación, de necesidades e intereses, y de preferencias, valores o creencias. Los conflictos en la relación/comunicación se evidencian en el deterioro del vínculo entre las personas involucradas y como consecuencia afectan las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. Los conflictos de necesidades e intereses son aquellos que se manifiestan debido a las discrepancias que surgen al verse confrontados los intereses y las necesidades. Y, los conflictos de preferencias, valores o creencias, se producen por las diferencias sobre cómo se entiende y explica una realidad y, por ende, resolverlos es muy difícil (Calvo, García y Marrero, 2005 en Carrasco y Schade, 2013).

Al resolver los conflictos, dependiendo de las estrategias que se utilicen para su resolución, se pueden identificar tres estilos: polémico, evitativo y de compromiso. En el estilo polémico, la persona experimenta una preocupación mayor por sí misma y menor por los demás. Para ganar prima el uso de la fuerza y se realizan exigencias poco sensatas. El estilo evitativo se caracteriza porque el interés de las partes implicadas es bajo y se asemeja a la retirada del conflicto. Finalmente, en el de compromiso hay una razonable preocupación por uno y por el otro. Se trata de alcanzar un punto de equilibrio en el que la solución sea pacífica y aceptable para ambos lados (Colsman y Wulfert, 2002 en Carrasco y Schade, 2013).

No obstante, el manejo de las situaciones de conflicto consiste en conducirlo hacia la solución o el mejor control. González, Villalobos y Lauretti (2009), indican que “se puede tratar de llegar a una solución, de modo que las diferencias o sentimientos originales de oposición desaparezcan, o se puede tratar meramente de controlar el conflicto, de manera que sus consecuencias negativas disminuyan, aunque persistan las preferencias opuestas y los antagonismos” (p.45)

En la actualidad se sugiere primero realizar con tranquilidad el análisis y reformulación del problema en base al diálogo, de preferencia grupal, tomando como punto de partida lo más cercano, como puede ser la experiencia personal, hasta llegar a lo más lejano o global. Es necesario incidir en las causas que lo originaron para que finalmente se puede llegar a un acuerdo con una base sólida. Primero hay que reconstruir la historia del problema hasta localizar las causas del conflicto. Luego, determinar lo que necesita cada parte, se buscan soluciones pacíficas y se utilizan estrategias para planificar

el cambio, objetivos y organización (negociar, mediar, confrontar, conciliar, dialogar, etc). A continuación, se proponen soluciones justas y autónomas para, a partir de ellas, decidir cuál es la más adecuada en función de su capacidad para eliminar o contrarrestar las causas, se revisa y evalúa el proceso y el resultado. Cabe señalar que la intervención de los adultos en este proceso dependerá de la forma en que ellos interpreten las situaciones de conflicto, ya sea como una situación de aprendizaje que contribuya al desarrollo de la autonomía emocional, o un escenario en el que se reprecnda de manera descontextualizada y se cause mayor dependencia del control de los adultos (Flores Ramos, 2006; Díaz ,2005).

Entre las estrategias de solución de conflictos en el ámbito escolar se encuentran la negociación y la mediación, las cuales han sido explicadas por Colman y Wulfert (2002, en Carrasco y Schade, 2013) además de MINEDU (2013) así como desarrollan a continuación.

La negociación es de carácter voluntario, predominantemente informal, no estructurado. Es un proceso en el que dos o más personas demuestran voluntad para escucharse y dialogar, y confían en que llegarán a un arreglo que los beneficie a ambos. Aquí no solo se expresan los hechos sino las emociones y los sentimientos que estuvieron involucrados. Para lograrlo, primero debe haber un diálogo entre los involucrados, donde puedan expresar sus puntos de vista, preguntas y emociones. Esta comunicación eficaz permitirá lograr los mayores intereses, de modo que se el acuerdo resultante sea mutuamente beneficioso. Luego, se identifica el problema donde se aclara cuál es este y el interés de cada una de las partes. A continuación, se buscan soluciones, se expresan todas las ideas que puedan surgir para resolver el conflicto. Finalmente, se llega a un acuerdo donde se evalúan las ideas presentadas y se elige la más beneficiosa para ambas partes.

La mediación por su parte, es una forma de negociación asistida. Se trata de un sistema estructurado y formal para comprender las relaciones humanas y posibilitar la solución del conflicto de modo eficiente mediante la pacificación. Su principal objetivo es promover la aproximación entre las partes implicadas, para ayudarlas a aclarar e identificar los intereses que permitan lograr un arreglo favorable. Ésta promueve el desarrollo de capacidades como la escucha activa, la empatía y la tolerancia. Se da cuando dos o más personas no pueden resolver una situación y se acude a un tercero que pueda ayudar a encontrar la solución. El tercero facilita la comunicación, ayudándolos a llegar a un acuerdo en el que se respete su voluntad y autonomía. El mediador, además de

indagar sobre los hechos que originaron el conflicto, debe explorar las emociones y los sentimientos de cada alumno. También debe mostrar su neutralidad e imparcialidad, sin interés por favorecer a ninguno de los involucrados, inspirando confianza y respeto, dando muestras de empatía y cuidado, y evitando realizar juicios de valor. Para mediar, será necesario primero realizar una evaluación donde se recoja la información de las partes involucradas en el conflicto. Luego, el mediador pautará el proceso donde se les indicará a las partes que deben escuchar con atención, no interrumpir al otro, respetarlo, decir la verdad, comprometerse a cumplir el acuerdo. Después se dialogará con cada involucrado donde dará su versión de los hechos, aquí se identifican los intereses, necesidades y actitudes de cada uno. A continuación, el mediador identificará el problema y los temas más importantes a considerar para finalmente expresar todas las ideas que se consideren necesarias para ello y elegir la solución más adecuada para todas las partes.

En este contexto, la maestra será una intermediaria que facilite el abordaje de los conflictos de los niños y las dificultades que no les permiten resolverlo. La actitud que asuma será determinante para lograr que dichas situaciones conflictivas se tornen favorables para el cambio y generen nuevos aprendizajes. Por ello, se sugiere que la maestra favorezca la autonomía del niño, dándole la oportunidad de solucionar el conflicto a través de su libre elección de la mejor solución o dándole opciones en caso esto se le dificulte. Permitirle modificar su conducta, en lugar de reprimirla, observar su lenguaje corporal, establecer un diálogo gestual con ellos y analizar conjuntamente las soluciones (Flores Ramos, 2006).

Por ello, la maestra debe fomentar la resolución de conflictos asumiendo un rol mediador, que como se ha mencionado, debe ser ejercido con neutralidad e imparcialidad, sin evidenciar favoritismo por alguna de las partes y mostrándose empática, respetuosa y cuidadosa, de tal forma que inspire confianza en los alumnos. Su rol, será guiar el proceso para que, de manera conjunta, las partes implicadas elaboren una solución lo más satisfactoria posible. Así mismo, debe facilitar la comunicación, ayudar a identificar los intereses y generar un clima de confianza. Deberá tener la habilidad para manejar estrategias comunicativas, demostrar capacidad para identificar los intereses y necesidades de los involucrados, ser organizado, tener capacidad de síntesis y ser creativo. Además, generará espacios de diálogo donde ayude y motive a las partes a esclarecer sus objetivos, recursos y preferencias para la toma de decisiones por sí mismos respecto a la situación. Su responsabilidad será crear y conservar un espacio conveniente para que las partes tengan oportunidad de deliberar, decidir, comunicar y adoptar perspectiva.

Transferir la toma de decisiones a los involucrados es una característica fundamental, así como negarse a emitir juicios sobre sus opiniones y decisiones. Deberá permitir y ser sensible a la expresión de emociones de las partes, ya que los mediadores están preparados para trabajar con ellas, además de permitir y explorar la ambigüedad de las mismas. Es fundamental que permita, facilite y estimule a cada una a profundizar las fuentes de su ambigüedad. Adicionalmente, entre las funciones de una maestra mediadora, está facilitar el diálogo entre los niños para que tomen conciencia sobre las causas que originaron el conflicto. (Bush y Folger, 1994 en Suárez, 2008; Flores Ramos, 2006; MINEDU, 2013; Suárez, 2008).

Manejar los conflictos desde el nivel inicial tiene muchas ventajas, entre las que se encuentra la creación de un mayor sentido de cooperación entre los niños; contribuye a organizar sistemas para resolver conflictos, genera cambios que permanecen a lo largo de la vida, produce aprendizajes para negociar distintas opciones de resolución de conflictos, incrementa los valores sociales, disminuye la agresividad y brinda mayor confianza a los niños para enfrentar un conflicto. Por ello son importantes los espacios de tutoría, donde se brinde un acompañamiento socio afectivo por parte de la maestra que acompaña a sus alumnos de manera permanente. Esto implica promover y fortalecer las habilidades socioemocionales que están estrechamente relacionadas con el desarrollo de la autonomía de los niños y que por consecuencia potenciará la interacción con sus pares. Todo lo mencionado, se desarrolla en tres dimensiones: la personal, que está relacionada con la valoración de sí mismos y la expresión de deseos y emociones; la social, que considera las relaciones de los niños con sus pares y adultos pro una convivencia armoniosa que busque el bien común; y la dimensión de los aprendizajes, que resalta la importancia de conocer las características de cada niño para poder responder a su estilo y proceso de aprendizaje (Carrasco y Schade, 2013; MINEDU, 2016b).

Entonces, al ser inherentes al ser humano, los conflictos se van a presentar siempre en el aula, pero habrá distintas formas de abordarlos. Desde propuestas autoritarias hasta las reflexivas que se han ejemplificado líneas arriba. Como también se ha explicado, el maestro será quién cumpla un rol importante en la resolución de los conflictos y esta acción tendrá una repercusión a futuro en el actuar de los niños. Como uno de los agentes relevantes para la socialización del niño, se espera que sea consciente de la promoción de las habilidades que sean necesarias para poder relacionarse de forma adecuada con sus pares y adultos. Sin embargo, al tratarse un tema donde pueden evidenciarse sus creencias, podrían dejarse llevar por las mismas y no por los conocimientos teóricos que

tenga. Es decir, al resolver un conflicto que se presente en el aula, podría ser autoritario y simplemente pedirles a los alumnos que no se hablen o no continúen con la pelea, o resolverlo como le enseñaron a hacerlo desde temprana edad, mas no un mediador que propicie la reflexión de ambas partes. Por ello se ha considerado fundamental profundizar también en este actor tan importante del proceso, teniendo en cuenta las creencias y concepciones elaboradas a lo largo de su vida, siendo proclive que recurra a ellas en su actuar diario. En ese sentido, en el siguiente apartado se abordará el tema de las concepciones para comprender mejor el porqué de su toma de decisiones frente a situaciones de conflicto en el aula.

Concepciones

Cada persona va construyendo de forma personal concepciones a partir de la interacción del individuo con su entorno. Inicialmente, por ejemplo, será del niño con la institución educativa o la familia y, a medida que crece, con el club la universidad, entre otros. Estas tienen raíces socioculturales y al mismo tiempo son un factor de socialización que forman la base para los intercambios psicosociales que se generan en los diferentes ámbitos de interacción del ser humano (Giordan y De Vecchi, 2005 en López- Vargas y Basto-Torrado, 2010; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993 en López- Vargas y Basto-Torrado, 2010).

Es así que la definición que más se relaciona con la explicación de ideas, conocimientos y creencias del profesor es la propuesta por Da Ponte (1994, en Moreno y Azcárte 2003), Thompson (1992, en Moreno y Azcárte 2003,) y Linares (1991, en Moreno y Azcárte 2003): “Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan”. (p. 267)

Las creencias son los mejores indicadores de las decisiones que toman las personas a lo largo de sus vidas, y las concepciones de la maestra influyen en su percepción y juicio, lo cual podría afectar el desarrollo de su clase, lo que es esencial para su práctica pedagógica. Las concepciones son difíciles de estudiar ya que están formadas por posturas o posiciones que, en este caso, las maestras tienen sobre su práctica educativa. Ellos tienen varias concepciones al mismo tiempo como por ejemplo las relacionadas con el conocimiento, sus estudiantes, ellos mismos, cómo enseñan (Pajares, 1992; Da Ponte ,1999 en Ferreyra, 2012; Fives y Gill, 2015).

Todas las personas tienen creencias asumidas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que guían sus acciones y en el caso de los profesores, que pueden guiar su práctica educativa. En ese sentido, las concepciones son el resultado de una interacción entre la herencia cultural y la herencia biológica. Al reconocer y comprender como funciona esta interacción, se inicia el proceso de transformación de las prácticas pedagógicas, ya que se realiza una reflexión retrospectiva e introspectiva sobre la manera en que la maestra concibe la enseñanza y el aprendizaje. Es así que el profesor tiene una trayectoria cultural como resultado de sus interacciones con otros individuos y su entorno sociocultural, donde va construyendo sus percepciones, visiones de la vida y el mundo, las creencias y la construcción de su identidad personal y profesional. Según Oberg (en López-Vargas y Basto-Torrado, 2010), los constructos de las maestras operan de forma implícita y ocultan procesos de cambio y reflexión personal. Por ello es que en un gran porcentaje de profesores no se encuentra relación entre su actuación y concepción pedagógica (Pozo, 2006 en López-Vargas y Basto-Torrado, 2010; López-Vargas y Basto-Torrado, 2010; DeVicenzi, 2009 en López-Vargas y Basto-Torrado, 2010).

Como se ha podido evidenciar hasta el momento, no se ha hallado alguna evidencia empírica que aborde las concepciones de las maestras sobre conflictos en el aula de *kinder* o en el nivel inicial. Sólo se han encontrado investigaciones relacionadas con concepciones de las maestras o sobre la resolución de conflicto por separado (Arévalo, 2013; Loza, 2010; Valencia y Zapata, 2007). Con respecto a aquellas que abordan la resolución de los conflictos, se centran en cómo solucionarlo una vez que ya están presentes, cuando también se podría practicar acerca del qué hacer cuando estos surgen, así como su prevención desde la formación de los niños, para lo cual las maestras deben de estar preparadas.

La investigación más cercana al presente estudio es la de Carrasco y Schade (2013), y tuvo como objetivo conocer las estrategias y las prácticas discursivas que utilizan las maestras en el aula inicial para abordar los conflictos. El análisis del discurso reveló el reconocimiento de la existencia de conflictos en el aula y que a los padres se les atribuía a los padres y a su sobrecarga laboral. Con respecto a la solución de los conflictos, proponen que estos deben ser tratados por medio de la conversación y utilizando el plan de convivencia. No obstante, la observación mostró que estas estrategias no eran realizadas por la mayor parte de las maestras de párvulos en el salón de clases.

Por lo señalado, es que se considera la presente investigación como un primer acercamiento al ámbito de estudio dada la escasa evidencia empírica existente sobre el

tema en el campo de la educación inicial. Así mismo, se cree importante realizarla para explorar el conocimiento de las maestras con respecto al conflicto y a su resolución, además de sus prácticas y actuaciones frente a los conflictos que se generan en el aula. Interesa particularmente conocer ¿cuáles son las concepciones que tienen las maestras de *kinder* sobre la resolución de conflictos en el aula?, ¿cuál es el rol que asume la maestra en la solución de dichos conflictos? y si ¿las concepciones de las maestras de *kinder* sobre la solución de conflictos en el aula se relacionan con sus propuestas de solución e intervención en los mismos?

Por ello, el objetivo del presente estudio es conocer las concepciones de las maestras de *Kinder* sobre los conflictos en el aula y su resolución. De la misma manera, se busca identificar los roles que asumen en la situación de conflicto y comprender la relación entre sus concepciones y sus propuestas de solución a los conflictos que se presentan en el aula.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo debido a que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), es acorde con el propósito de estudio, pues se busca conocer la forma en que las participantes perciben y experimentan el conflicto en el aula, en tanto es un fenómeno presente en su práctica cotidiana y así profundizar en sus puntos de vista, interpretaciones y significado. Como se mencionó, al tratarse de un tema que ha sido poco estudiado, es el enfoque más recomendable según Marshall (2011, en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y Preissle (2008, en Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En ese sentido, se ha planteado un diseño fenomenológico, ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la pregunta de investigación está orientada a explorar lo que varias personas experimentan en común respecto a un proceso y la información que se busca recoger es sobre experiencias comunes y distintas.

Método

Participantes

Las participantes del presente estudio fueron 8 maestras del aula de *Kinder* de instituciones educativas privadas mixtas de Lima Metropolitana, que en el año de la aplicación del estudio estuvieron a cargo de un aula de niños de *Kinder*. Todas con formación universitaria en educación inicial y con una experiencia mínima de 5 años desempeñándose como maestras y de trabajo a cargo del aula de *Kinder* 3 años, no necesariamente consecutivos. Las 8 maestras participaron de forma voluntaria, firmaron el protocolo de consentimiento informado y se llevaron una copia del documento consigo. Cabe mencionar que, en las instituciones educativas de gestión pública del Perú, las aulas del nivel inicial en las que estudian los niños de 5 años se llaman “aula de 5 años”. Sin embargo, en las instituciones educativas de gestión privada habitualmente son llamadas “*kinder*”. Se eligió utilizar dicha denominación no oficial dado que todas las participantes trabajaban en instituciones educativas privadas.

El tamaño de la muestra quedó determinado al haber alcanzado el punto de saturación pues las dos últimas maestras no añadieron códigos nuevos a lo largo de la entrevista.

El contacto inicial fue con una maestra que cumplía con los criterios de inclusión y las restantes se seleccionaron a través del muestreo por redes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Así mismo, dado que se buscó ahondar en las habilidades personales de las maestras, sus conocimientos y prácticas pedagógicas para así conocer su pensamiento y, cómo detectan y actúan sobre posibles conflictos en el aula, conocer el nombre de la institución educativa a la que pertenece no fue objeto del estudio, ni las características de los niños a los que enseñaba. Cabe señalar que para la selección de dichas participantes no existía ningún vínculo amical ni laboral con la investigadora. En cuanto a los aspectos éticos, su participación fue libre, voluntaria y con consentimiento informado. En éste último se expuso el objetivo del estudio y se les indicó que la información brindada sería confidencial y para ello, se les asignó un código de participantes (Ver anexo A).

El código asignado estuvo referido a su rol de maestra y para ello se usó la letra M, acompañada de la numeración de acuerdo a su secuencia de incorporación al grupo de participantes, por ejemplo: M1. Para guardar el registro tanto del audio de la entrevista como de los otros registros de información, desde el primer momento se les asignó el código indicado.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de las participantes

Código	Edad	Años de experiencia como maestra	Años de experiencia en aula de <i>kinder</i>	Número de niños en el aula	Número de maestras/ auxiliares en el aula
M1	38	15	14	24	2
M2	25	6	3	20	2
M3	25	6	3	25	2
M4	45	23	23	12	1
M5	34	12	6	25	2
M6	38	18	10	16	2
M7	38	15	14	24	2
M8	40	16	14	24	2

En la tabla 1, se presentan algunas características relevantes de las participantes, en donde solo 2 contaban con una especialización en disciplina positiva. (M2, M5)

Se llevó un registro en una hoja de cálculo (Excel) donde se consignaron las iniciales de las participantes y el código asignado. Para asegurar la conservación de la información recolectada, se utilizó una computadora portátil y también se guardó el archivo en una memoria externa personal. Dado que interesó realizar publicaciones académicas, la información recolectada se conservó por un periodo de 3 años posteriores a la publicación, luego de lo cual se procedió al borrado de los registros almacenados. También es importante señalar que la información recolectada se utilizó solo para fines de la investigación y de las publicaciones a que dieron lugar. Así mismo, se les brindó el acceso a las participantes sobre los resultados globales del estudio, una vez que este finalizó.

Técnicas de recolección de información

Para responder al propósito del estudio se consideraron como técnicas de recolección de información, el cuestionario y la entrevista.

Cuestionario

Para recoger información que permitiera caracterizar a las participantes del estudio en función de los criterios de inclusión y para contar con información para responder a los objetivos del estudio, se elaboró una ficha de datos donde las maestras

consignaron información básica para mantener contacto con ella como teléfono y correo electrónico, su formación inicial, si tuvieron alguna especialización en el tema de resolución de conflictos, así como sus años de experiencia en aula (Ver anexo B).

Entrevista

Se eligió esta técnica por la naturaleza de la investigación, ya que es más íntima, flexible y abierta según Sabin-Baden (2013, en Hernández, Fernández y Baptista 2014) y King y Horrocks (2010, Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Así mismo, porque permitió lograr una comunicación y construcción conjunta de significados respecto a un tema, logrando indagar en su actuar que, evidencia sus concepciones (Janesick, 1998 en Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para la realización de la entrevista semiestructurada, se elaboró una guía organizada en función de 04 aspectos: concepción de conflicto, soluciones al conflicto, rol de la maestra en el conflicto, análisis de situaciones de conflicto, de modo que respondiera a los objetivos del estudio (Ver anexo C). A continuación, se presentan algunos ejemplos de preguntas y situaciones propuestas en la guía de entrevista.

- En su experiencia, ¿cómo se genera un conflicto en el aula? ¿porqué?
- ¿Cómo soluciona usted un conflicto en el aula?
- ¿Cuál piensa que es el rol de una maestra cuando hay un conflicto en el aula? ¿por qué?
- A continuación, le leeré un ejemplo sobre un conflicto en el aula. “En el aula de *kinder*, están investigando acerca de los animales. La maestra los ha separado en parejas y cada uno ha elegido sobre qué animal le gustaría exponer. Juan y Luis van a trabajar juntos, ambos conversaron y eligieron al cocodrilo para el trabajo designado ya que era su animal favorito. Luego, la maestra les pide que utilicen el material reciclado que les ha brindado para construirlo. Mientras Juan y Luis, se encuentran en pleno trabajo, Juan comenta que el cocodrilo es el animal más fuerte de la selva. Luis le responde que eso no puede ser posible ya que el elefante es más grande. Juan le refuta y explica que el cocodrilo puede comer personas. Luis se molesta, y le dice con voz muy alta que ese no es posible, Juan responde también en voz alta que sí, y esta acción se repite mientras ambos se molestan cada vez más e incrementan su nivel de voz al responder.” ¿Si usted fuera la maestra de estos niños, qué haría? ¿Por qué?

Procedimiento

El presente estudio se llevó a cabo en tres fases: inicial, piloto y de aplicación. A continuación, se detalla cada de ellas.

Fase inicial

A partir de la revisión de la literatura, se realizó la elaboración de la guía de entrevista semiestructurada. Se decidió dividirla en 04 aspectos buscando obtener toda la información necesaria de los mismos que, según las referencias consultadas, serían los que intervendrían en el objeto de estudio. Se elaboraron preguntas generales acerca de la definición de un conflicto, dado que era necesario conocer a qué situaciones le otorgaban dicho concepto. Luego, sobre la solución del mismo para comprender el objetivo de sus acciones y cómo las realizaban. Después acerca de su rol con el fin de conocer cómo se concebían a ellas mismas y las acciones que realizaban para, finalmente pedirles primero un ejemplo de su experiencia y corroborar que las definiciones dadas anteriormente guardaban relación con sus acciones en el campo, además de confrontarlas con ejemplos cotidianos de la experiencia de la investigadora donde debían dar soluciones sobre hechos que otra persona había considerado como conflicto.

Fase piloto

En esta fase, se buscó una participante que cumpliera con los criterios de inclusión y se coordinó la realización de la entrevista con la finalidad de probar el funcionamiento de la guía de entrevista elaborada, su estructura y, recoger información que permita ajustarla para el desarrollo del estudio. Adicionalmente, se le solicitó a la participante que llene un cuaderno de campo, durante dos semanas, donde debía registrar todas las situaciones que ella consideraba un conflicto en su aula, describir el contexto, quiénes intervinieron y cómo se solucionó. La participante cumplió con el mínimo solicitado registrando una situación al día. En esta fase se aplicó también el protocolo de consentimiento informado. La entrevista se dio según lo esperado, tuvo una duración de aproximadamente 30 minutos y se obtuvo respuesta a todas las preguntas realizadas a la participante. Cabe mencionar que, a pedido de la participante, se recurrió al cuaderno de campo para recordar algunas situaciones de conflicto registradas además de la información brindada por la investigadora.

Según la propuesta inicial, se pensó utilizar el cuaderno de campo para poder analizar, durante la entrevista, las situaciones de conflicto que había registrado, sus estrategias de solución y su rol en las mismas. Esto tuvo que modificarse después del

piloto pues, al ser una tarea adicional a la entrevista, no se lograba concretar la aceptación de participantes para realizar el estudio.

Por ello, se modificó el planteamiento inicial y se decidió utilizar solo el cuestionario y la entrevista. En la entrevista se realizó una modificación que consistió en incluir dos ejemplos de la experiencia de la investigadora como maestra de *kinder*, a ser utilizados para el análisis de las situaciones de conflicto pues se valoró que permitirían reemplazar la función del cuaderno de campo. Por consideraciones de tiempo para la realización del estudio, se optó por no realizar una prueba piloto de la modificación antes descrita.

Fase de aplicación

Para realizar la convocatoria de las participantes se solicitó a algunas colegas de la investigadora su apoyo para que la contactaran con otras maestras que conocieran y les comentaran sobre la realización de la investigación. Una vez que accedían a que se realizara el contacto, se les envió un correo electrónico explicándoles el objetivo del estudio, así mismo en qué consistiría su participación y solicitándoles que en la medida de lo posible le faciliten el contacto a la investigadora con otras maestras. También se les ofreció resolver todas sus dudas vía electrónica, telefónica o presencial acordando una reunión. Cabe mencionar, que ésta información también se dio vía telefónica. En todos los casos, las maestras no respondían al correo o mencionaban que no contaban con el tiempo suficiente para llenar el cuaderno de campo, por lo que rechazaban la propuesta. Frente a esta demanda, luego de haber obtenido el rechazo de 6 maestras, se decidió modificar los instrumentos según lo explicado en la fase piloto.

A continuación, se les volvió a hacer la propuesta a las mismas maestras, comentándoles de las modificaciones realizadas, utilizando las mismas vías de comunicación. Dos de ellas accedieron bajo estas nuevas condiciones. Luego se continuó enviando correos electrónicos y realizando llamadas telefónicas, medios por los cuales se consiguió que ocho maestras accedieran a participar. Cabe mencionar que fue difícil concretar el número de participantes para alcanzar el punto de saturación, pues en repetidas ocasiones cancelaban las reuniones acordadas o se perdía comunicación con las mismas.

Conforme las maestras aceptaban participar, se coordinaba con cada una, la fecha y lugar para realizar la entrevista. Se procuró que el lugar pactado fuera neutro, como por ejemplo una oficina alquilada u otro espacio que resultara conveniente para ambas, participante e investigadora, por su cercanía o ubicación. Cabe señalar que se decidió que

no fuera en la institución donde laboraba la participante, a fin de no generar interferencias en su espacio laboral. Las entrevistas se realizaron en una oficina donde solo estaban la entrevistadora y cada una de las participantes y duraron en promedio 50 minutos.

Antes de iniciar la entrevista, se les agradeció a las participantes por su apoyo a la investigación, se les recordó cuál era el propósito de la misma y se leyó conjuntamente con ellas el consentimiento informado, resaltando que podían realizar cualquier pregunta cuando lo consideren. Luego se les pidió que llenen sus datos en el mismo y se les entregó una copia. Como parte de la información solicitada en el protocolo de consentimiento informado, se les preguntó y todas accedieron a que se grabara el audio de la entrevista para un mejor procesamiento de la información,

Durante la entrevista, la investigadora realizó repreguntas para poder profundizar en las respuestas de las participantes. Al finalizar, se les agradeció su participación y se les ofreció informarles sobre los resultados del estudio, en caso estuvieran interesadas. Todas las participantes lo solicitaron.

Cabe mencionar, que antes de la recolección de la información el proyecto de investigación contó con el dictamen de aprobado del comité de ética de investigación.

Análisis de información

Luego de la transcripción literal de la información recabada, se procedió a analizar cada una de las entrevistas utilizando como apoyo el programa ATLAS.ti versión 7.0. Para el análisis de los datos se utilizó inicialmente una codificación abierta que permita recuperar la voz de las participantes de tal manera que los datos emergentes sirvieran de base para el proceso interpretativo. El texto de las entrevistas fue cargado uno a uno en el programa ATLAS.ti, conforme eran transcritas. La investigadora las leyó y generó los códigos para las respuestas de las participantes. Las respuestas fueron organizadas en unidades de sentido que permitieran completar la representación del pensamiento de las maestras en función del objetivo de investigación. Después, se revisó y analizó con la asesora la pertinencia de los códigos y su organización de modo que evidenciaran la voz de las participantes. También se discutió acerca de la interpretación de los mismos y así controlar los efectos de la subjetividad de la investigadora. Posteriormente, se realizaron 2 revisiones más por parte de la investigadora para unificar los códigos y ajustar las denominaciones asegurando su pertinencia y la correspondencia con el contenido de la información obtenida. Finalmente, se realizó la validación final de los códigos y las citas con la asesora.

En paralelo al proceso de codificación, en una hoja de cálculo del programa Excel, se llevó un registro de todos los códigos generados en base a las respuestas de cada participante, con el fin de tenerlos organizados y visualizarlos para identificar el momento en que se alcanzara el punto de saturación de la información.



Resultados y Discusión

Como ya se ha mencionado, el objetivo del estudio es conocer las concepciones de las maestras de *kinder* sobre la resolución de conflictos en el aula, y ha tenido como objetivos específicos identificar los roles que asumen las maestras en la situación mencionada y comprender la relación entre las concepciones y las propuestas de solución de conflictos en el aula brindadas por las maestras de *kinder*. En función de ello, a continuación, se presentan los hallazgos organizados en cuatro tópicos: la definición que las maestras le otorgan al término, las fuentes del conflicto, secuencia de pasos a seguir para resolver el conflicto desde su propia experiencia, propuestas de solución a las situaciones presentadas y la concepción de su rol dentro de la solución de un conflicto.

Con respecto a las concepciones de las maestras, las principales ideas que tienen sobre lo que es un conflicto se refieren a: dificultad para llegar a un acuerdo por diferencias de ideas e intereses (M2, M3, M4), disrupción en el aula como bulla, o movimientos inesperados (M5, M6) y una situación que los niños no pueden resolver solos (M1, M7, M8). Así mismo, mencionaron que para que una acción sea considerada como conflicto debe ser repetitiva (M3), y tener muchas personas y emociones involucradas (M4, M7, M8). Las siguientes citas ilustran las definiciones:

M2: “¿Qué es para mí un conflicto? En general es cuando dos partes no se ponen de acuerdo ante ciertas situaciones.” (Dificultad para llegar a un acuerdo)

M5: “Es algo que genera e interrumpe alguna actividad y que ocasiona un sentimiento negativo en uno o más chicos. (Disrupción en el aula)

M1: “Un conflicto, en el caso de los niños, básicamente es una situación que por la edad la mayoría de los chicos no pueden resolver por sí mismos” (Situación que no pueden resolver los niños)

Según lo descrito, las maestras coinciden con los autores al señalar que un conflicto es una dificultad para llegar a un acuerdo por diferencias de ideas e intereses. Flores Ramos (2006), en coincidencia con Torrego y Funes (2000, en Ibarrola e Iriarte 2012), explica que un conflicto es un hecho que ocurre entre dos o más personas que buscan un objetivo de diferentes formas, así como también son aquellas reacciones que resultan de una diferencia de intereses o motivaciones. Así mismo, coinciden aquellas que mencionan que es una disrupción en el aula ya que es una forma de expresión de dichas diferencias. Las mismas, concuerdan con Cahn y Abigail (2004), al señalar que es una situación que los niños no pueden resolver, ya que los autores definen al conflicto como una situación problemática donde las partes tienen objetivos incompatibles y requieren de ayuda para resolverlo. En lo referente a las características que debe presentar

una acción para ser considerada un conflicto, las maestras coinciden con Torrego y Funes (2000, en Ibarrola e Iriarte 2012) quienes mencionan que las emociones y sentimientos cumplen un rol importante al poderse afectar la relación entre los involucrados.

Acerca de las fuentes que generan un conflicto en el aula, la mayoría de maestras consideran que son las características propias de la etapa de desarrollo de los niños como el egocentrismo y la frustración, las que lo provocan.(M1, M2, M3, M6, M7,M8) También, mencionan a las conductas agresivas y/o impulsivas presentadas por los niños, pero con mayor frecuencia para ellas, por parte de los niños con habilidades diferentes, tales como tirarse al piso, correr sin motivo, invadir el espacio de sus compañeros, entre otros (M4, M6). Otras señalaron al adulto como el responsable de estos porque no tiene organizada su sesión de clase, lo que puede provocar que la misma no tenga un control adecuado de los niños y que no pueda concluir la sesión programada.(M1, M5) Las mencionadas características de desarrollo de los niños, las conductas presentadas por los que cuentan con habilidades diferentes y forma de intervención del adulto, pueden producir conflictos de necesidades e intereses, provocando que los niños expresen sus diferencias en forma de agresiones verbales o físicas, por ejemplo.

M2: “Por lo del egocentrismo, o sea básicamente yo lo digo por eso no, o sea un niño que todavía es muy egocéntrico, que es un tema que justamente se va desarrollando ni bien va creciendo, quiere todo para él, piensa que el mundo gira alrededor de él, que ¡ah! Yo quiero entonces tengo derecho de agarrar sin ponerse a pensar lo que está haciendo el otro, no.” (Características de la etapa de desarrollo)

M6: “Este año en mi aula, tengo varios niños de inclusión, un niño autista... si pues genera que él en algún momento pierda el control, se tire todavía al piso, de repente no respete a los demás niños y él quiere invadirlos. Si quiere coger un juego, los niños están jugando, él se los quita y corre, y corre. Le gusta que el resto corra. Entonces es manejar también con los chicos, la tolerancia, que para él es un juego, pídeselo, que vayan aceptando también... Al principio se iba midiendo y ahora sí está de repente tendiendo un poco más a la agresión física pues ¿no? y más con las niñas. Le llama mucho la atención el cabello de las niñas... pero ahora eso ha cambiado y ahora sí les está jalando mucho el cabello a las niñas y obviamente me dicen ‘miss, pero me jala y no sé qué quiere’... pero esta vez el juego es como que mucho más fuerte ¿no? Y ya no solamente es un juego, ya pasaron a una agresión. Entonces estamos todo el tiempo con él ahí tratando de medirlo, tratando de explicarle que no está bien, que les duele y tratando de que las chicas...” (Conductas de los niños con habilidades diferentes)

M5: “Sí, una organización en verdad, como que van avanzando improvisando, no tienen una norma practica totalmente armada, empiezan con esto, luego siguen en esto, luego 15 minutos en esto, y también porque no pueden controlar tantos chicos. Más una cuestión del adulto que del niño. Porque hay un montón de conductas que van por ese lado.” (Adulto responsable del conflicto)

Por lo expuesto, se puede afirmar que una maestra ha identificado con mayor claridad la fuente que genera un conflicto, la agresividad. Si bien, se ha referido particularmente al caso de los niños con habilidades diferentes, es una característica desencadenante de un conflicto en base a lo revisado en la literatura. Las demás, atribuyen

las características propias del desarrollo de los niños como la fuente, cuando en realidad, lo que provocan son discrepancias que finalmente van a devenir en un conflicto. Cabe mencionar que llama la atención que las características mencionadas por las maestras están relacionadas a conductas esperadas de los niños por su etapa de desarrollo, sin embargo, no se menciona que son expresiones naturales favorables, sino que son vistas como negativas para las interacciones del niño. Flores Ramos (2006) al respecto señala que nuestra naturaleza humana es conflictiva y compleja por lo que el conflicto se generará constantemente en nuestras vidas. También Suárez (2018), señala que el conflicto forma parte del ser humano, y le permite madurar y desarrollarse como personas al tener que ejercer una serie de mecanismos que favorezcan el manejo de los mismo, concepción contraria a la negativa de las maestras. Así mismo, Carrasco y Schade (2013) mencionan que el conflicto, al ser inherente al ser humano, no debe tratarse de eliminar sino más bien hacer todos los esfuerzos por manejarlo y resolverlo de formas pacíficas. Por tanto, como se ha podido evidenciar a partir de las respuestas de las maestras, mientras mayores esfuerzos se hagan por evitar el conflicto, será mejor, concepción contraria a la de los autores que aceptan las diferentes conductas de los niños como expresiones naturales del ser humano independientes de la edad o etapa de desarrollo.

Por otro lado, algunas maestras mencionaron que una fuente de generación del conflicto podría ser ellas mismas ya que algunas no cuentan con una buena organización de la secuencia de su clase, lo cual coincide con lo explicado por DeVries y Zan(2003). Los autores explican que lo mencionado influye en el clima del aula por lo que es necesario ponerle atención. Así mismo, agrega que también puede deberse a la distribución inadecuada de los materiales o insuficiencia de los mismos para todos los alumnos además del tiempo de transición entre las rutinas.

Acerca de los participantes en la solución de un conflicto, todas las maestras coincidieron en que son ellas quienes forman parte del proceso. Algunas mencionaron que también participan los niños (M2, M3, M6) y una de ellas incluyó a los padres de familia (M7). Cabe mencionar que llama la atención que, por las explicaciones de las maestras, ellas solucionan el conflicto porque consideran que es parte de su responsabilidad, más no por los beneficios que puedan obtener los niños al ser mediados por sus maestras.

M1: "Normalmente yo, claro yo trabajo con una maestra en el aula también que es una maestra asistente, nosotros la llamamos así" (Maestras)

M3: "Creo que los niños y las maestras ¿no?, los niños involucrados, las maestras y si es que es algo que involucra la clase creo que también es importante que la clase sea participe de, si es que por ejemplo alguien dijo algo en medio de una reunión, y todos lo escucharon

y se dieron cuenta, entonces, creo que sí es importante que se mencione y que se diga “hemos conversado ya con esa persona, entonces hemos quedado que esto va ser solucionado de esta manera”. (Maestras y niños)

Por otro lado, todas las maestras mencionan un patrón de comportamiento frente a las situaciones de conflicto que implica que sigan determinados pasos. Por ello, a continuación, se presentan en los cuales coinciden con mayor frecuencia. Por ejemplo, todas concuerdan en la necesidad de escuchar a las partes involucradas en el conflicto. Esto se evidencia cuando las maestras explican cómo se debe solucionar un conflicto (M1, M2, M4, M5, M7), así como al brindar un ejemplo desde su experiencia (M1, M6), y al dar una propuesta de solución a la situación n°2 de conflicto de preferencias brindado por la investigadora (M1, M3, M4, M5).

M4: “Mira, lo primero que hago es ‘¿Qué pasó aquí?’ les digo. Que cada uno me dé su punto de vista, ¿qué es lo que sucedió? Entonces siempre es lo que hago, hago hablar a ambas personas, si son tres los tres...” (Respuesta a la pregunta ¿Cómo solucionar un conflicto?)

M5: “...entonces voy y escucho a uno y escucho al otro, y luego conversamos los 3...” (Propuesta de solución a la situación n°2)

En la misma línea, en base a la situación n°1 conflicto de intereses, para la mayoría de maestras también se debería realizar un comentario de validación de argumentos (M2, M5, M6, M7). Además, mencionan que deben solicitarles a los niños mantener la calma, así como ellas deben hacerlo también (M1). Esta acción se evidencia cuando las maestras M3, M4 y M6 dan propuestas de solución al ejemplo de conflicto n°1 de intereses brindado por la investigadora, así como en el ejemplo dado a partir de su experiencia por la M6. También, señalan que realizan preguntas para obtener mayor información acerca del conflicto, así como algunas que sirvan de guía para la reflexión (M2, M3, M6, M7). Igualmente es necesario fomentar el respeto por las decisiones y opiniones de los niños en las situaciones dadas por la investigadora (M1, M3, M4, M5). Del mismo modo, se toman en cuenta las consecuencias que podría generar el mismo, según lo explicado en los pasos que siguen al solucionarlo en su aula y como propuesta de solución a la situación n°1 de intereses. (M1, M2, M4, M7).

M7: “...les pediría que expongan cada uno sobre el tema y, se den cuenta que ambos tienen la razón, y no uno u otro...” (Validación de argumentos)

M2: [Un niño empuja a otro porque quieren ocupar el mismo espacio de juego] “...chicos ¿qué está pasando? ¿por qué lo estás empujando? ... ¿por qué no le dices que no tienes espacio? ¿por qué no le dices que no te gusta que te empuje? ... ¿qué podemos hacer? ...” (Preguntas guía para la reflexión)

Algunas maestras expresan que para validar argumentos pueden buscar información adicional a la brindada por los niños en libros o internet (M1, M2, M8). Además, que promueven la reflexión sobre lo acontecido en el conflicto a través de

preguntas, según lo descrito en la solución que le dan las maestras a los mismos en su aula (M3, M5, M8). En este paso, se evidencia una concordancia entre el ejemplo a partir de su experiencia y la propuesta a la situación n°1 de conflicto de intereses dado por la investigadora (M3). Así mismo agregan que entre las primeras acciones a seguir se encuentran la observación, capacidad que resaltan como una de las primordiales a tener las maestras (M4, M5).

M3: [Un niño realiza burbujas de baba mientras se encontraban todos reunidos conversando con la maestra] "... ¿es una opción hacer eso? ¿Qué te está pasando? ... ¿Qué te pasa? ¿Hay algo que te está moviendo? ¿Qué podemos hacer para que te sientas mejor? ¿Cómo te puedo ayudar? ..." (Reflexión a través de preguntas)

Sobre las acciones finales a realizar en la solución del conflicto, se evidencia en la explicación de lo realizado en su aula, el ejemplo a partir de su experiencia, y las propuestas de solución a las situaciones dadas por la investigadora, que las maestras M5 y M6 les dirían a sus alumnos qué hacer al igual que las maestras M2, M3 y M4 de la concepción de conflicto como una dificultad para llegar a un acuerdo. Adicionalmente, la M1 menciona que se tomarían en cuenta las consecuencias que genera el conflicto, lo cual se corrobora cuando explica los pasos que sigue para solucionar un conflicto en su aula y la propuesta de solución a la situación n°1 de intereses.

M6: "Intervengo personalmente en los conflictos, siempre me ha funcionado... si es un conflicto donde un niño le pegó a otro, le tengo que llamar la atención... si le ha quitado un juguete le digo que pida disculpas, le dé un abrazo..." (Explicación de cómo resolver un conflicto)

M3: [Un niño saca la lengua a sus compañeros] "...lo que le pedimos fue que registre todo lo que sucedía en la reunión ..." (Ejemplo de su experiencia)

M4: "... 'si tú quieres jugar a los animales juega con él, pero si no quieres, juega con otra niña' ..." (Propuesta de solución a la situación n°2)

Por otro lado, guardando concordancia entre lo explicado a partir de un ejemplo de su experiencia, y la propuesta de solución de conflictos a la situación n°2, las maestras serían quienes darían la solución del conflicto a sus alumnos. En contraste, ellas perciben su rol como mediadoras, pero siguiendo las respuestas dadas en la entrevista, se puede corroborar que sus acciones no corresponden a este rol ya que realizan preguntas para profundizar en la generación del conflicto más no para la reflexión y posible solución por parte de sus alumnos.

A continuación, en la tabla 2 se presentan las acciones mencionadas por cada maestra para solucionar un conflicto.

Como se observa en la tabla anterior, las maestras no dan directamente la solución del conflicto, sino que todas escuchan a las partes involucradas antes de hacerlo. La mayoría, además, valida los argumentos que le dan, mantienen la calma, preguntan qué sucedió, respetan las decisiones y opiniones y evalúan las consecuencias. Sin embargo, llama la atención que solo algunas reflexionen sobre lo acontecido cuando, como se ha demostrado en la teoría, este es un paso importante para la comprensión del niño sobre lo sucedido.

Por ello, según González, Villalobos y Lauretti (2009), el manejo de las situaciones de conflicto consiste en conducirlo hacia la mejor solución, intención que se ha podido identificar que tienen todas las maestras. Los autores mencionados indican que en este proceso se debe tratar que las diferencias desaparezcan y que las consecuencias negativas disminuyan, lo cual también se ha encontrado en las explicaciones de las maestras cuando mencionan que acompañan al niño en el proceso de reflexión para ayudarlo a darse cuenta de las posibles consecuencias del conflicto.

A partir de las respuestas de las participantes, se puede identificar que en la actualidad sí se acompañan los procesos de solución de la reflexión con ayuda del adulto. Así mismo, no basta con preguntar qué ocurre, escuchar a sus alumnos y re plantear las reglas del aula como menciona el autor, sino que este proceso de reflexión le permite al niño hacer evidente lo sucedido, sus emociones, proponer soluciones, actuar para remediar, entre otros. En síntesis, le permite al niño ser responsable de lo acontecido y no al maestro quien lo solucionaría modificando las reglas del aula. Como menciona Díaz (2005), se debe tener en cuenta tres pasos fundamentales, los cuales se han visto evidenciados en las propuestas de solución de las maestras. Primero, analizar la situación, determinar las necesidades de cada parte y buscar soluciones pacíficas para finalmente determinar cuál es la más adecuada. Cabe mencionar que, según lo explicado por el mismo autor, la intervención del adulto en el conflicto dependerá de la interpretación que se le dé a la misma, puede ser un hecho de aprendizaje que fomente la autonomía emocional o donde se den castigos y reprimendas descontextualizadas que enseñen al niño a depender del control del adulto.

Es así, que a partir de las acciones identificadas que realizan las maestras al resolver los conflictos, se puede afirmar que siguen un estilo de compromiso, según lo explicado por Colman y Wulfert (2002, en Carrasco y Schade, 2013). Los autores explican que en este se busca la resolución pacífica a partir de una preocupación por el

beneficio de ambas partes, lo cual se evidencia cuando las maestras mencionan que ambas partes deben llegar a un acuerdo.

Coincidiendo con los mismos autores, en cuanto a las estrategias que se utilizan para solucionar los conflictos, se puede afirmar que las acciones de las maestras coinciden parcialmente con las características de la mediación. Según Colman y Wulfert (2002, en Carrasco y Schade, 2013), en la mediación se tiene como objetivo impulsar a las partes involucradas a resolver el conflicto clarificando sus ideas, lo cual se evidencia cuando las maestras mencionan que mantienen la calma y acompañan al niño en el proceso de reflexión sobre el suceso. Cabe resaltar, que según el MINEDU (2013), el mediador no solo debe explorar los hechos que dieron origen al conflicto sino también las emociones y sentimientos de cada estudiante, característica que sí se encontró que toman en cuenta algunas participantes cuando en sus respuestas mencionan que identifican que una situación es un conflicto si ven a un niño afectado emocionalmente por la acción de su compañero. Así mismo, las maestras resaltan la empatía que deben tener para poder identificar la característica antes mencionada. El mismo MINEDU (2013), plantea un protocolo de mediación donde se debe seguir una evaluación para recoger información de las partes involucradas, escucha de las mismas sin interrupción al otro, diálogo con cada parte donde se identifique sus necesidades e intereses, identificación del problema, sus posibles formas de solución y elección de la más conveniente por parte de los involucrados. Estos pasos a seguir, solo han sido identificados en los ejemplos de algunas de las maestras, las cuales escuchan a las partes involucradas, identifican las necesidades de cada uno y dialogan acerca del suceso.

Por tanto, como se ha evidenciado, la mayoría coincide con las características de escucha y diálogo de la mediación, pero, son ellas quienes finalmente toman la decisión final sobre qué debe hacer el niño para solucionar el conflicto. Ellas resaltan la importancia de mantener la calma (M1), acompañar al niño en el proceso de reflexión (M3), y ser una guía (M2). Adicionalmente, las maestras, mencionan que se apoyan en algunos recursos para ayudar a que los niños puedan brindar las posibles soluciones a los conflictos como “La lista de normas” (M1), “la ruleta de las emociones” (M5), y “el cuadro de gestión de datos” (M6). Así mismo, responden a una necesidad de visibilizar las normas planteadas a inicio de año en el aula (M5) y de las posibles consecuencias de las conductas (M1, M2), además de prevenir futuros conflictos (M1, M6).

M2: “...como ¿qué pasó?, entonces primero escuchamos las dos versiones...porque en todo conflicto siempre hay dos versiones. Entonces ¿qué pasó? ...porque los chicos igual me responden en español, entonces ¿qué pasó? Los dos tienen el momento para contarte

¿qué pasó; qué podemos hacer? Entonces siempre buscar de los chicos que solución podemos buscar ante cierto conflicto... Porque nosotros siempre le pedimos a los chicos que ellos intenten solucionar sus problemas solos, pero cuando no funciona tienen que venir hacia la maestra antes de agredir, de arrancar, etc., entonces ¿qué puedes hacer? 'Decirle a la profesora' ¡Exacto!... siempre como que pedimos que de ellos nazca qué hacer ante un conflicto." (Mediación)

Como mencionan Retuert y Castro (2015), el maestro es uno de los actores más importantes en la convivencia ya que, dependiendo de cómo él entienda y ejerza su rol, dará las pautas de actuación social y afectiva a los niños. Agregan además que las maestras pueden ayudarlos a adquirir diversas estrategias para la resolución autónoma de conflictos prestando atención a las conductas de sus alumnos y considerando estos eventos como oportunidades de aprendizaje. Sobre lo explicado, a partir de las respuestas de las maestras, estas sí consideran que su rol es de suma importancia, pero no han logrado explicar por qué. Por otro lado, todas han mencionado que es necesario tener una visión integral del niño, donde no solo se preste atención a su desarrollo cognitivo sino también al área socio emocional. Esto coinciden con lo llamado por Retuert y Castro (2015) como un enfoque del rol del maestro centrado en conocimientos y habilidades donde se presta atención a contenidos culturales, destrezas, habilidades, actitudes y valores.

La mayoría de maestras consideran que su rol en la resolución de un conflicto en el aula es como mediadoras (M1, M3, M5, M6, M7) y para otras es un rol de guías (M2, M4, M8). Aquellas que se consideran mediadoras, según su descripción, lo hacen porque creen que son modelos para sus alumnos, y que es parte de la responsabilidad que tienen participar en el mismo de esa forma. Adicionalmente, afirman que deben de ayudarlos a entender la gravedad de los conflictos realizando preguntas, por ejemplo. También a asumir su responsabilidad dentro del mismo y las consecuencias que se puedan generar. Por otra parte, las maestras que se consideran guías, según lo que mencionan, lo hacen porque entienden su rol como acompañantes, que conducen al niño en la reflexión y fomentan que solucione por sí mismo el conflicto.

M1: "Ser un poco mediadora, si yo creo que es un poco ser mediadora. Tratar de que ambos entiendan la gravedad de la situación, ambos asuman sus responsabilidades, su parte dentro del conflicto y ambos también acepten la consecuencia que va a generar este conflicto ¿no?" (Rol de la maestra en el conflicto: mediadora)

M3: "Yo creo que un rol mediador. Es una maestra que escucha, pero no solo escucha, sino hace las preguntas necesarias para seguir recibiendo información y para que ambos niños lleguen a un acuerdo, a un consenso o, si fueras dos o tres, para que no se rompan esos vínculos y que la construcción de estos se siga dando ¿no? ..." (Rol de la maestra en el conflicto: mediadora)

M2: "Yo creo que el rol de una maestra en general es guiar, y no darle las soluciones por sentadas, no decirles qué tienen que hacer, cómo lo tenían que hacer y por qué no lo hicieron, sino siempre involucrar al niño en el proceso y llevarlos a cierto camino, como redirigir y todo, y acompañar el proceso, pero siempre dejarlos a ellos ser partícipes." (Rol de la maestra en el conflicto: guía)

Sin embargo, a través de los ejemplos brindados por ellas, se pudo evidenciar que las acciones que realizan, no concuerdan a la descripción dada. Las maestras que reportan considerarse mediadoras, si bien realizan preguntas, éstas apuntan a obtener mayores detalles sobre el conflicto, no necesariamente a que los niños realicen un proceso de reflexión que los lleve a comprender y dar propuestas de solución para el mismo. Además, cuando las maestras brindan propuestas de solución a las situaciones de conflicto brindadas por la investigadora, sí mencionan que realizarían preguntas de reflexión, pero, finalmente ellas darían las acciones a realizar con los niños para la solución de los mismos, lo cual no concuerda con las características de una mediadora.

M7: [Dos niños se agachan a recoger un lápiz del suelo y se golpean las cabezas] “...entonces la niña voltea y dice, ‘me ha tirado un cabezazo’... ‘¿estás segura?, él ha venido y te ha tirado el cabezazo?’... entonces ‘¿qué pasó?’... Ah, claro, por eso te digo que se tiene que clarificar... ‘¿Qué paso?’, ‘se me cayó el lápiz’, ‘y, ¿qué pasó?’, ‘yo la quise ayudar’, dijo el otro niño. Entonces tú les vas aclarando las cosas y la situación.” (Diferencias entre la concepción del rol de la maestra y su comportamiento al solucionar un conflicto – Rol de la maestra: mediadora)

Frente a ello, a partir de los ejemplos que brindaron las maestras que se consideran guías, coinciden con algunas maestras mediadoras, quienes, a pesar de dar la solución al conflicto, sí promueven la reflexión de los niños en este proceso. Por otro lado, se encuentra concordancia entre la actuación del ejemplo brindado por una maestra y su propuesta de solución de conflicto, donde ella guía la reflexión del niño, pero le da la solución al mismo (M2). Por el contrario, la otra propone dar ella misma la solución en ambas situaciones planteadas. (M4).

Lo anterior coincide con lo señalado por Bush y Folger (1994, en Suárez, 2008), y Flores Ramos (2006) pues la mayoría del grupo de maestras que definen cuál es el rol de una mediadora dentro de un conflicto. Ellas mencionan, y se evidencia en sus ejemplos, que es importante generar espacios de diálogo, escuchar a los involucrados, hacer preguntas, y acompañarlos en el proceso de búsqueda de soluciones. Solo una maestra, declara que ser mediadora es ser una modelo, característica que no se halló en la teoría del presente estudio. En ese sentido, se encontró evidencia de dichas características en los ejemplos que brindaron casi la mitad de las maestras que se consideran mediadoras, frente a ninguna coincidencia cuando brindaron propuestas de solución a los ejemplos dados por la investigadora.

Como ya se ha mencionado, a partir de sus explicaciones, para las maestras, ser mediadora implica ayudar a entender a los niños la gravedad del conflicto, las consecuencias que se pueden generar y su responsabilidad dentro del

mismo. Adicionalmente, escuchan, hacen preguntas y evitan que se rompan vínculos, se consideran una ayuda y modelo para manejar las situaciones. Sin embargo, cuando dan propuestas de solución a conflictos se evidencia que son ellas quienes finalmente les dan indicaciones a los niños sobre qué acciones realizar para resolver los conflictos, característica contraria a lo que señala el MINEDU (2013), y que coincide con Suárez (2008) al señalar que el rol de un mediador es guiar el proceso con el fin de que los involucrados construyan la solución de manera conjunta.

En la misma línea, las maestras que señalaron que, su rol era de guías, el cual lo conciben como acompañantes del proceso de reflexión del niño, coincide con lo mencionado por el MINEDU (2013). Ellas explican que el rol del mediador es ser un guía en el proceso de la solución de conflictos. Por ello, se puede afirmar que ser mediador ya implica ser guía, contrario a la concepción de las maestras como dos actuaciones distintas.

Cabe mencionar que auto denominarse como mediadora o guía puede formar parte de un vocabulario que utilizan en el día a día, como parte de su lenguaje disciplinar. Dado esto, puede que no necesariamente hayan profundizado en la construcción del término a partir de su experiencia, análisis y reflexiones; por lo que, les fue difícil explicar que significaba ser mediadora o guía en la entrevista, no pudiendo lograr dar una respuesta clara.

A partir de las definiciones y concepciones de las maestras se evidencian algunas fortalezas a partir de varias coincidencias en sus respuestas que se sintetizan a continuación. Para todas, la situación de conflicto que se presenta entre los niños es algo esperable, por lo que se podría afirmar que lo asumen como un hecho natural. También, coinciden al tener un rol activo en la situación de conflicto, así como en el manejo que realizan al escuchar a las partes involucradas, validar los argumentos de los niños y demostrar respeto hacia sus ideas y argumentos.

Se observa que todas las que consideran al conflicto como una situación que los niños no pueden resolver solos, atribuyen a la fuente de generación del mismo, las características propias de su desarrollo. Estas concepciones se evidencian cuando al dar un ejemplo de su experiencia de conflicto o proponer soluciones a las situaciones dadas, todas coinciden de alguna manera en que serían ellas quienes les dirían a los niños cómo solucionar el conflicto. Esto podrían darse debido a que no creen capaz al niño de poder llegar a conclusiones, reflexionar o dar soluciones ya sea de forma asistida o autónoma, ya que por características propias de desarrollo no le corresponde. Además, da a entender de que todos los niños son iguales y se rigen por estándares, impidiéndoles demostrar lo

contrario, o responder a sus necesidades específicas ya sea para promover la solución autónoma o acompañarlo en el proceso. Si la maestra guía su actuar bajo estas ideas, podría no permitir que niño tenga espacios de experimentación, donde tenga que ensayar distintas maneras de solución, probando distintas estrategias y acomodándolas dependiendo de la situación. En un futuro, un niño que no cuente con las herramientas para realizar todos lo mencionado podría ser poco tolerante, frustrarse y responder de forma agresiva según la literatura revisada y mencionada anteriormente.

Por otro lado, todas las que consideran al conflicto como una disrupción en el aula, han señalado que su rol dentro de la solución del conflicto es de mediadoras. No obstante, como ya se ha explicado, sus argumentos no concuerdan con la teoría encontrada al respecto. Según las fuentes consultadas, se puede afirmar que al ser la maestra quien da las soluciones a los conflictos, no está actuando como mediadora ya que ella está tomando las decisiones en lugar de transferir dicha responsabilidad a las partes involucradas (Bush y Folger, 1994 en Suárez, 2008; Flores Ramos, 2006; MINEDU, 2013; Suárez, 2008). Esto puede deberse a que, al concebir el conflicto como una disrupción, consideran que ellas tienen el control de la clase y si se genera algún conflicto, ellas son las responsables de volver encaminarlo, anulando la posibilidad de que los niños actúen de forma autónoma, reflexionen y evalúen posibles alternativas de solución para el mismo.

Finalmente, es importante señalar que, al analizar las concepciones de las maestras en los distintos aspectos estudiados, no se encontraron diferencias que se puedan atribuir a la capacitación en disciplina positiva, de dos participantes, las diferencias de edad o años de experiencia en el aula de *kinder*.

Conclusiones y Recomendaciones

En base a los resultados obtenidos, a continuación, se presentan las principales conclusiones del estudio realizado.

Las participantes conciben el conflicto como una dificultad para llegar a un acuerdo y una situación que los niños no pueden resolver por sí mismos. Además, algunas de ellas mencionan que el conflicto es una disrupción en el aula y cuando lo ejemplifican en base a su experiencia, lo perciben como una situación negativa que relacionan con términos como: interrupción, agresión, emociones negativas, molestias, llantos y peleas. Sin embargo, no incorporan otros elementos relevantes como parte de sus concepciones, tales como: las características acerca de que el conflicto implica una situación problemática, que las partes tienen distintas visiones del objetivo que persiguen, que es algo natural en el ser humano y que, en el caso de los niños, les permitiría madurar y aprender, constituyendo más bien una oportunidad educativa para su desarrollo, tal como lo reporta la evidencia teórica y empírica revisada.

Al tener una noción restringida sobre lo que es un conflicto, particularmente cuando se refieren a la situación en el aula, atribuyen como fuentes generadoras del mismo, características propias de la etapa del desarrollo de los niños como: el egocentrismo y la agresividad e impulsividad, estas últimas con referencia a los niños con habilidades diferentes. También se ha aludido, como otra posible causa limitaciones en la preparación de la maestra, en tanto se presentan carencias en la planificación y organización de la sesión de clase, y en el manejo adecuado del comportamiento de los niños. Estos resultados evidencian insuficiente conocimiento respecto al desarrollo infantil y los conflictos como parte natural de la vida de las personas, así como la importancia de que aprendan a afrontarlos y resolverlos desde edades tempranas, fomentando el autoconocimiento y los procesos de autocontrol y regulación de las emociones. Preocupa la atribución respecto a que la generación del conflicto se enfoque en los niños con habilidades diferentes, pues muestra que quizás las maestras no estén del todo informadas respecto al tema y mucho menos preparadas para la inclusión educativa.

Como parte del protocolo típico de atención a las situaciones de conflicto, todas las participantes coinciden al señalar que escuchan y valoran los argumentos de las partes involucradas. Algunas añaden, que mantienen la calma, respetan las decisiones y opiniones, evalúan las consecuencias y realizan preguntas para conocer más sobre lo acontecido. Si bien todos los aspectos mencionados son útiles para afrontar las situaciones

de conflicto en el aula, llama la atención que sean muy pocas las que consideran a los niños como protagonistas de la solución del conflicto al proponer alternativas que las maestras podrían promover y así fomentar su capacidad de agencia.

Con relación a su rol en la situación de conflicto, las participantes se declaran como mediadoras y guías; no obstante, las características que señalan son similares en ambos casos. Además, tampoco ejercerían cabalmente dicho rol, ya que son quienes toman la iniciativa para resolverlo tanto en las situaciones cotidianas que enfrentan en el aula como en las situaciones hipotéticas que se les plantearon. Si bien, todas mencionaron que tienen un rol dentro de la solución del conflicto, les fue difícil argumentar sobre dicho rol y las razones que lo sustentan, brindando respuestas incompletas y superficiales. Esto podría deberse a escaso conocimiento sobre el tema y la falta de espacios para compartir experiencias, debatir y reflexionar de modo que les permita ahondar en su práctica educativa vinculada a los conflictos y su resolución en el aula. Dicho espacio es importante ya que dependiendo de cómo la maestra entienda y ejerza su rol dará pautas de actuación social y afectiva al niño. Su mediación debe ayudarlos a adquirir estrategias de resolución de conflictos y fomentar el desarrollo de las conductas prosociales, claves para la prevención e intervención en situaciones futuras, además de permitirles a los niños controlar su estrés, experimentar un mejor ajuste social, mejorar académicamente y comprender las demandas de los otros.

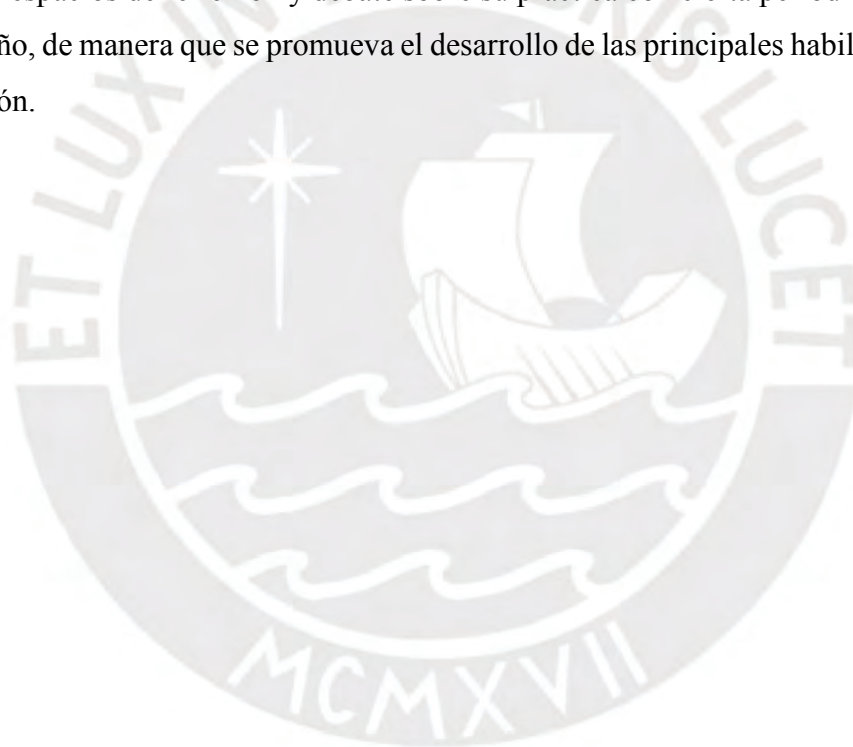
El alcance de este estudio si bien no permite generalizaciones, brinda un panorama acerca de las concepciones de las maestras en la solución de conflictos en el aula, donde asumen un rol de control de la situación de conflicto y en la resolución del mismo. Es muy importante que las maestras tengan en cuenta que su estilo docente en la resolución del conflicto lleva al niño a depender más aún de su control, cuando el fin de la mediación es todo lo contrario.

Los resultados de este estudio abren nuevas interrogantes, por lo que a continuación se plantean algunas recomendaciones. Con respecto a la investigación, sería importante realizar estudios más amplios que consideren a las instituciones educativas de gestión pública del mismo nivel educativo, en entornos rurales y urbanos e incluso en el marco de la educación intercultural, para así profundizar en el conocimiento de esta problemática y su complejidad. A partir de esta experiencia, en futuros estudios, se sugiere que se incluya la observación en el aula como una técnica de recolección de información, de modo que permita conocer la real dimensión de las estrategias y recursos con que cuentan las docentes, así como las variadas problemáticas y demandas que deben

afrontar al respecto. También se podrían realizar estudios de caso, donde se identifique instituciones educativas con diferentes propuestas disciplinarias de acuerdo a su proyecto educativo. Otra línea de indagación la constituye la familia y por ello, sería importante estudiar las prácticas y estrategias con que cuentan los responsables de la crianza de los niños para manejar y resolver las situaciones de conflicto.

Con respecto a la formación de maestros de este nivel, se recomienda revisar el currículo para la formación inicial docente, de modo que se proporcione mayor conocimiento y se desarrollen las habilidades necesarias para un manejo adecuado del conflicto y su resolución en el aula, de modo que se logre mediar eficazmente en estos procesos y se promueva el desarrollo integral de los niños.

También se sugiere que, como parte de la formación continua del profesorado, se incorporen espacios de reflexión y debate sobre su práctica con cierta periodicidad y a lo largo del año, de manera que se promueva el desarrollo de las principales habilidades para la mediación.



Referencias

- Areválo, P. (2013). *Estrategias de resolución de conflictos en el aula, aplicadas por docentes, en procesos de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad, del sector rural de Santa Marta D.T.C.H* (Tesis de maestría, Sistema de Universidades Estatales del Caribe SUE Caribe). Recuperada de: http://www.edunexos.edu.co/emasued/index.php/proyectos-finalizados2/doc_download/56-estrategias-de-resolucion-de-conflictos-en-el-aula
- Asher, S. y Gottman, J. (1981) *The development of children's friendships*. New York: Cambridge
- Carrasco, A. y Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104-116.
- Cahn, D. y Abigail, R. (2014). *Managing conflict through communication*. USA: Pearson.
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V. y Delgado, A.D. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 y 6 años. *Suma Psicología*, 3, 157-173. ISSN 0121-4381
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43 – 50) Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik. Traducción (resumida) de Casimira López. Recuperado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc> el 30/10/17

- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- DeVries, R. y Zan, B. (2003). When Children Make Rules. *Building Classroom Relationships*, 61(1), 64-67
- Díaz, M. (2005). La resolución de conflictos en el aula como parte del proceso de autonomía. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 1(2), 1-22
- Ferreya, A. C. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Fives, H. y Gill, M. G. (2015) *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: (s.e.)
- Flores, R. (2006). *La resolución de conflictos en el aula: Una propuesta para la convivencia en educación infantil*. México: Trillas.
- González, J., Villalobos, E. y Lauretti, P. (2009). Manejo y Resolución de Conflictos Escolares. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4(17), 43-52
- Hamre, B. y Pianta, R. (2012). Promoting Young Children's Social Competence through the Preschool PATHS Curriculum and MyTeachingPartner Professional Development Resource. *Early Education and Development*, 23, 809-832. doi: 10.1080/10409289.2011.607360
- Han, H.S. (2012). Professional Development That Works: Shifting Preschool Teachers' Beliefs and Use of Instructional Strategies to Promote Children's Peer Social Competence.

Journal of Early Childhood Teacher Education, 33, 251-268. doi:
10.1080/10901027.2012.705804

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Ibarrola, G. e Iriarte, R. (2012). *La convivencia escolar en positivo: Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.

López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.

Loza, M. (2010). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial* (Tesis de licenciatura). Recuperada de:
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/424>

Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. España: Ediciones Martínez Roca.

Ministerio de Educación (2013). *Tutoría Y Orientación Educativa: Aprendiendo A Resolver Conflictos En Las Instituciones Educativas*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2016b). *Programa curricular de Educación Inicial*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2017b). *Estadística sobre violencia escolar en el Perú*. Lima: Portal del Ministerio de Educación. Recuperado de :
<http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas> (15 de febrero del 2019)

- Moreno, M y Azcárte, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21(2), 265-280
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *American Educational Research Association*. 62(3). 307-332
- Nail, O. (2013). *Análisis de Incidentes Críticos de Aula*. Santiago: RIL Editores
- Retuert, G. y Castro, P. (2015). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 46, 1-21
- Rimm- Kaufman, S., Early, D., Cox, M., Saluja, G., Pianta, R., Bradley, R. y Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451-470
- Suárez, O. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Diversitas*, 4(1), 187-199
- Valencia, A. y Zapata, S. (2007). *La solución de conflictos a través de la mediación en el aula* (Proyecto de grado). Recuperada de: <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiqk5ew3snXAhWGeSYKHe3rBboQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Frepositorio.utp.edu.co%2Fdspace%2Fbitstream%2Fhandle%2F11059%2F497%2F3707V152.pdf%3Fsequence%3D1&usg=AOvVaw0RntyLP8JFWDSrqqjr524T>

Anexo A

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES¹

El propósito de este protocolo es brindar a las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Nora Grados Melo Vega, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de su trabajo de tesis. Así mismo, este trabajo es asesorado por María Isabel La Rosa Cormack, profesora asociada de la misma casa de estudios. El objetivo de la investigación es conocer las concepciones que tienen las maestras de *Kinder* sobre la resolución de conflictos en el aula. Si usted accede a participar en este estudio, se le realizará una entrevista para conocer su opinión acerca de la resolución de conflictos en el aula.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial. Para ello, desde el inicio se le asignará un código a cada participante con el que se le identificará en los audios de las entrevistas. Dicho código estará conformado por la letra M de maestra acompañado del número de participante en la secuencia de aceptación de participación en este estudio, de manera que su identidad quede resguardada. La información obtenida no se utilizará para ningún otro propósito fuera de esta investigación y las publicaciones académicas a las que diera lugar. En ese sentido, la información se mantendrá almacenada de manera segura por un periodo de tres años y luego será borrada.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del estudio, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento de la investigación sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Finalmente, usted puede solicitar información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información de forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información descrita. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que la información que proporcione a la investigadora será usada para los fines de la investigación y las publicaciones académicas a que diera lugar.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Acepto que la entrevista sea registrada por una grabadora de voz.

Acepto que la entrevista sea registrada mediante apuntes de la investigadora.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con la investigadora al correo ngrados@pucp.pe o al teléfono 954 717 677. Así mismo, en caso de tener alguna consulta relacionada con el componente ético de la investigación puedo comunicarme con el Comité de Ética de Investigación de la universidad a través de su correo etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Firma de participante

Fecha

Firma de investigador

¹ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

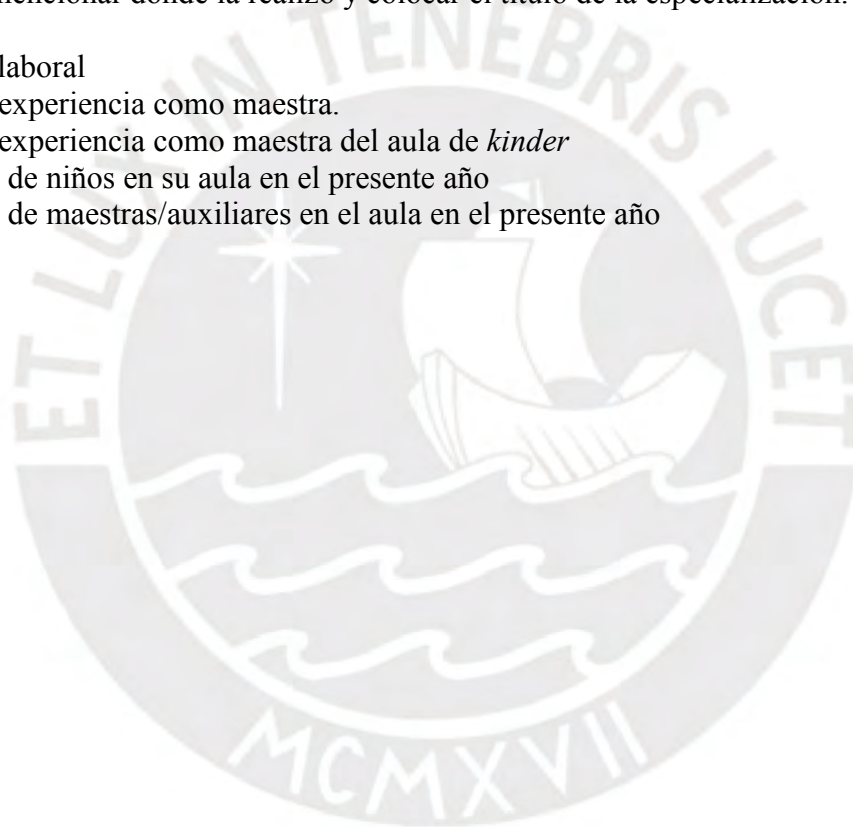
Anexo B

FICHA DE DATOS

1. Datos generales
 - a. Nombre completo
 - b. Edad
 - c. Teléfono
 - d. Correo electrónico

2. Formación
 - a. ¿Cuenta usted con formación universitaria o técnica? En caso de tenerla, mencionar dónde y qué estudió.
 - b. ¿Cuenta con alguna especialización en el tema de resolución de conflictos? En caso de tenerla, mencionar dónde la realizó y colocar el título de la especialización.

3. Experiencia laboral
 - a. Años de experiencia como maestra.
 - b. Años de experiencia como maestra del aula de *kinder*
 - c. Cantidad de niños en su aula en el presente año
 - d. Cantidad de maestras/auxiliares en el aula en el presente año



Anexo C

GUIA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

1. ¿Qué es para usted un conflicto en el aula? ¿Podría darme algunos ejemplos?
2. En su experiencia, ¿cómo se genera un conflicto en el aula? ¿por qué?
3. ¿Cómo soluciona usted un conflicto en el aula?
4. ¿Cuál considera usted que es la mejor forma de solucionarlo? ¿Por qué? ¿Qué otra podría usar?
5. ¿Quiénes considera que suelen participar en la solución de los conflictos en el aula? ¿Alguien más debería participar? ¿Quién? ¿Por qué?
6. ¿Cuál piensa que es el rol de una maestra cuando hay un conflicto en el aula? ¿Por qué?
7. Luego de estas preguntas iniciales me gustaría que me brinde un ejemplo de algún conflicto que se haya presentado en su aula.
 - ¿Por qué lo considera un conflicto?
 - ¿Por qué tomó esa decisión?
 - ¿Considera que ha sido eficaz?
 - ¿Se podría haber solucionado de otra manera?
8. A continuación, le leeré un ejemplo sobre un conflicto en el aula.

Situación n°1

“En el aula de *kinder*, están investigando acerca de los animales. La maestra los ha separado en parejas y cada uno ha elegido sobre qué animal le gustaría exponer. Juan y Luis van a trabajar juntos, ambos conversaron y eligieron al cocodrilo para el trabajo designado ya que era su animal favorito. Luego, la maestra les pide que utilicen el material reciclado que les ha brindado para construirlo. Mientras Juan y Luis, se encuentran en pleno trabajo, Juan comenta que el cocodrilo es el animal más fuerte de la selva. Luis le responde que eso no puede ser posible ya que el elefante es más grande. Juan le refuta y explica que el cocodrilo puede comer personas. Luis se molesta, y le dice con voz muy alta que ese no es posible, Juan responde también en voz alta que sí, y esta acción se repite mientras ambos se molestan cada vez más e incrementan su nivel de voz al responder. ¿Si tu fueras la maestra de estos niños, qué harías?” ¿Por qué?

Situación n°2

“Sofía y Leonardo tienen 5 años, ambos están juntos en la misma aula desde que tienen 3 años. Ellos suelen jugar juntos en los momentos libres como el recreo, por ejemplo.

Un día, Sofía le propone a Leonardo jugar a “la familia” pero él le responde que eso es muy aburrido. Leonardo le propone jugar a los animales de la selva. Sofía le dice que no le gusta jugar a ese juego porque ella quiere ser la mamá. Ambos dejan de hablarse, se sientan en las escaleras del jardín, alejados, con los brazos cruzados y el ceño fruncido. Se buscan la mirada cada cierto tiempo, pero luego voltean rápidamente dándole la espalda al otro. No les responden a las preguntas que le realizan sus compañeros. ¿Si tu fueras la maestra de estos niños, qué harías?” ¿Por qué?

9. ¿Tiene algún comentario adicional que le gustaría realizar?

