

La interacción entre docente-alumno y alumno-alumno ante los conflictos en un aula de una institución educativa de nivel inicial de Pueblo Libre

MARIA FERNANDA PURE CHAUPIS*

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) – Perú

MARÍA SÁNCHEZ TRUJILLO**

Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) – Perú

Recibido el 20-02-20; primera evaluación el 08-07-22;
segunda evaluación el 09-08-22; aceptado el 19-08-22

RESUMEN

El objetivo general del presente estudio fue analizar las interacciones entre docente-alumno, y alumno-alumno ante los conflictos. El diseño de investigación fue el etnográfico. La población estudiada constó de diecisiete alumnos, un docente y una auxiliar/madre de familia, pertenecientes a una institución educativa de nivel inicial de Pueblo Libre. Las categorías estudiadas fueron cinco: tipos de conflicto, causas de conflicto, percepciones ante conflictos, interacción docente-alumno: acción docente, e interacción infantil. Los instrumentos aplicados fueron la guía de observación y la guía de entrevista. Entre los hallazgos más resaltantes, se puede afirmar que las interacciones se produjeron a partir de variadas causas y tipos, y que las actitudes y estrategias de la docente y estudiantes no permitieron la resolución de los conflictos evidenciados.

Palabras clave: conflictos, educación preescolar, interacciones educativas

* Bachillera en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) de la especialidad de Educación Inicial. Acreedora de la Beca Vocación de Maestro (BVM). Dedicada a la enseñanza de niños de preescolar. Interesada en la investigación de temas vinculados al desarrollo infantil, la crianza y la antropología. Correos electrónicos: maria.pure@pucp.edu.pe y maria.purechaupis@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-7645-8339>

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Magíster en Educación con dos menciones: Trastornos de la Comunicación y Gestión Educativa. Licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura. Docente universitaria a nivel de pregrado y posgrado de cursos de Lenguaje, Redacción, Investigación Educativa y Metodología de Enseñanza. Dedicada a la investigación de temas vinculados con gestión educativa, didáctica y planificación curricular. Asesora pedagógica de diversas instituciones privadas de Lima. Correo electrónico: maria.sancheztr@usil.pe y msanchezt@pucp.edu.pe. <https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>



The interaction between teacher-student and student-student in the face of conflicts in a classroom of an educational institution of initial level of Pueblo Libre

ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze the interactions between teacher-student and student-student in the face of conflicts. The research design was ethnographic. The population studied consisted of 17 students, a teacher and an assistant / mother, belonging to an initial level educational institution of Pueblo Libre. The categories studied were five: types of conflict, causes of conflict, perceptions of conflicts, teacher-student interaction: teacher action, and child interaction. The instruments applied were the observation guide and the interview guide. Among the most outstanding findings, it can be affirmed that the interactions occurred from various causes and types, and that the attitudes and strategies of the teacher and students did not interfere with the resolution of the evidenced conflicts.

Keywords: conflicts, preschool education, educational interactions

A interação entre professor-aluno e aluno-aluno diante dos conflitos em uma sala de aula de uma instituição de ensino de nível inicial de Pueblo Libre

RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi analisar as interações entre professor-aluno e aluno-aluno diante de conflitos. O desenho da pesquisa foi etnográfico. A população estudada foi composta por 17 estudantes, professora e auxiliar / mãe, pertencentes ao nível inicial instituição educacional de Pueblo Libre. As categorias estudadas foram cinco: tipos de conflito, causas de conflito, percepções de conflito, interação professor-aluno: ação do professor e interação da criança. Os instrumentos aplicados foram o guia de observação e o guia de entrevistas. Dentre os achados mais destacados, pode-se afirmar que as interações foram produzidas a partir de várias causas e tipos, e que as atitudes e estratégias do professor e dos alunos não interferiram na resolução dos conflitos evidenciados.

Palavras chave: conflitos, educação pré-escolar, interações educacionais

1. INTRODUCCIÓN

Los conflictos forman parte de nuestra cotidianeidad y de lo que somos, surgiendo en todas las dimensiones de la persona, desde lo más íntimo y personal hasta lo más colectivo. Por lo tanto, los conflictos son situaciones que no deben ser desaprovechadas, sino todo lo contrario, y deben ser vistas desde una perspectiva más funcional. Sin embargo, el resolver un conflicto o tomar provecho de este requiere de ciertas capacidades/habilidades (Ugalde, 2009), y en el contexto de la educación inicial la situación se vuelve especialmente difícil de resolver por las diferencias de edad y cantidad entre los adultos a cargo y niños. Los estudios en los que se analizan las interacciones entre actores educativos permiten tener una visión más clara sobre sus problemáticas para la actuación pertinente frente a ellas. Considerando ello, se buscará contestar la siguiente pregunta: ¿De qué manera se produce la interacción docente-alumno y alumno-alumno ante los conflictos en un aula de cuatro años de una institución educativa (IE) de Pueblo libre?

La importancia del presente estudio radica en el hecho de que los conflictos forman parte transversal de la vida de toda persona; por tanto, resulta necesario estudiar la manera en que, en las instituciones educativas, se resuelven los conflictos entre los estudiantes, incluso, en el nivel inicial.

El objetivo general del presente estudio fue analizar la interacción docente-alumno, y alumno-alumno ante los conflictos.

2. MARCO TEÓRICO

Según Carpena (2003), el conflicto es el resultado de la discrepancia entre dos o más intereses simultáneos que, algunas veces, conducen a un estado de tensión emocional. Ahora bien, según Jares (2001), es posible aludir a un enfoque tecnocrático positivista del conflicto, concebido como una conducta no deseable; como también a una visión hermenéutico-interpretativa, la cual lo considera como una situación frente a la que hay que intervenir y que, a su vez, resulta motivadora, pues orienta hacia un cambio para mejorar el funcionamiento de un grupo. También, se exhorta a mirarlo desde una tercera perspectiva teórica, la crítica, la cual fundamenta que este tipo de situaciones permiten generar aprendizajes, tales como las habilidades de toma de decisiones, análisis, síntesis y de argumentación ante el planteamiento de posibles soluciones asertivas (Rodríguez et al., 2018).

De este modo, el conflicto está implicado, de manera directa o indirecta, en toda situación de interacción humana. Desde una perspectiva teórica

socioconstructivista, la interacción es el fundamento clave del desarrollo y del aprendizaje, lo cual se produce a partir de la influencia del entorno y en la medida en que los seres humanos interioricen como válidas determinadas conductas enmarcadas en un paradigma cultural específico. Así, la escuela cumple un rol fundamental en el establecimiento de experiencias relacionales eficaces entre los docentes y los estudiantes, así como entre estos y sus pares (Castellano y Peralta, 2020).

Viñas (2002) clasifica los conflictos en cuatro tipos: de relación (estos se generan cuando hay dificultades en las relaciones interpersonales, dándose entre pares, profesor-alumno, profesor-padre de familia, etc.), de poder (relacionados con las normas establecidas y justificadas), de identidad (relacionada a la percepción de ideas sobre uno mismo y de rendimiento) y de rendimiento (se producen cuando no se cumplen las expectativas de aprendizaje y se genera una competencia por ser el mejor) (como se cita en Ugalde, 2009). Cabe precisar que, en la educación infantil, se producen, en mayor medida, los conflictos de relación y de identidad (Ugalde, 2009). Habrá que considerar, además, que los niños de cinco años o menos aún no desarrolla su cognición social, proceso mental vinculado con la habilidad de entenderse a sí mismo y a los demás, obedecer normas y regular su conducta (Muchiut et al., 2019). Por tanto, los infantes son más vulnerables a estar involucrados en este tipo de situaciones. En efecto, sus respuestas emocionales ante determinados condicionantes suelen ser impulsivas e intensas, lo que puede generar expresiones poco asertivas (Muchiut, 2018).

Por otro lado, McGinnis y Goldstein (2007) identifican seis causas principales de conflicto: la comunicación precaria o ineficaz, el control y expresión inadecuada de los sentimientos/ emociones, la atmósfera competitiva, el ambiente intolerante, el abuso de poder por parte del maestro, y la carencia de habilidades para la resolución de conflictos (como se cita en Ugalde, 2009).

Pantoja (2005) categoriza las causas más frecuentes de conflicto en la escuela según el contexto de origen: la familia y sociedad, y la escuela. La satisfacción del profesorado, la competitividad, la cultura interna del centro, la familia (padres agresivos, desestructuración, educación muy permisiva o tolerante, etc.), la desintegración social, las discrepancias organizativas, entre otros, son algunos de los aspectos específicos a los que hace mención el autor para cada una de sus categorías mencionadas antes. Asimismo, Quispe (2018) afirma que el comportamiento agresivo es producto de un aprendizaje basado en la imitación, por lo que tal conducta probablemente haya sido adquirida en el entorno familiar. Tal situación puede desarrollarse de manera física (mediante golpes, patadas o puñetes), o de modo verbal (insultos, amenazas, denigraciones) (Moreno y Jara, 2019).

Por otra parte, los estigmas pueden ser también causas de conflictos. La identificación y el etiquetamiento temprano, expresiones de los estigmas (Marichal y Quiles, 2000), afecta a la relación consigo mismo y con el resto. Payne (s.f.) argumenta que la identificación temprana por parte del docente en el alumno impacta en las expectativas y la creatividad que el niño tenga, las cuales muchas veces se cumplen «solo por el hecho de haberse formulado» (como se cita en Barrios y Rondón, 1999). Mientras, el etiquetamiento temprano genera la pérdida de la autoestima en el niño. Ante la estigmatización, el niño que sufra de ella tendría dos tipos de respuesta: una que acepta, asume y admite de manera sumisa las etiquetas, y otra que no las acepta, «vengándose» de la docente, de los materiales o haciéndose daño a sí mismo (Barrios y Rondón, 1999).

En cuanto a la interacción infantil, Viñas (2002) señala siete actitudes ante los conflictos: colaborador, complaciente, transigente, egocéntrico, competitivo, elusivo y suicida (como se cita en Ugalde, 2009). El colaborador busca el beneficio de las partes involucradas, siendo el más adecuado para resolver conflictos. El transigente se caracteriza por buscar ganar por medio de la presión, o ceder si la ejercen sobre este. La persona egocéntrica se caracteriza por no importarle más que el beneficio propio, ignorando las repercusiones ajenas. El competitivo busca vencer a la otra parte, enfocándose en ganar. Por su parte, el elusivo huye del problema: no acepta su existencia. Finalmente, el suicida piensa que, si él no gana el conflicto, la otra parte tampoco debe hacerlo.

Para resolver el conflicto, el docente utiliza ciertas estrategias y asume ciertas actitudes. Munne y Mac-Cragh (2006) plantea cinco sistemas, o estrategias, de resolución de conflicto en el aula: el juicio, el arbitraje, la conciliación, la mediación y la negociación. En primer lugar, el juicio se caracteriza por ser público, formal y estructurado, estar basado en pruebas y argumentos, y no ser voluntario. En segundo lugar, el arbitraje es voluntario, privado, con reglas consensuadas por las partes involucradas, las cuales pueden opinar, pero la decisión final la toma un tercero. En tercer lugar, la conciliación se caracteriza por la búsqueda de un acuerdo mutuo con ayuda un conciliador quien propone soluciones, además de ser voluntaria y privada. En cuarto lugar, la mediación es voluntaria, privada y tiene un mediador, quien «dirige y facilita» la interacción entre las partes. Finalmente, la negociación se caracteriza por no tener una intervención de un tercero; las partes «dialogan y deciden sobre el proceso y resultado». Frente a tal clasificación, diversos autores toman como más adecuada las actitudes del docente mediador y neutral por promover la autonomía (Riquero, 2017). De este modo, con el fin de desarrollar interacciones eficaces y preparar a los alumnos para la vida, surge la necesidad

de formar una adecuada convivencia democrática mediante el desarrollo de valores, como el respeto, la equidad y la justicia, lo cual debe verse reflejado a nivel de comunidad educativa, lo que, a su vez, posibilitará un clima escolar favorable y permitirá la integración del alumnado desde los primeros grados de formación (Grau et al., 2016).

Ahora bien, resulta importante mencionar algunos estudios previos vinculados con esta investigación. Chávez et al. (2017) realizaron una investigación cualitativa en México en la que analizaron las estrategias que utilizaron unas docentes de preescolar para promover la convivencia y disciplina en ese nivel. Entre los resultados, se obtuvo que se le otorgaba la responsabilidad primordial para resolver el problema al protagonista de los actos indisciplinarios, resultado de una tendencia a reducir la complejidad de la problemática.

Por otra parte, siguiendo la misma línea, Campos y Leyva (2019) realizaron un estudio sobre el cuento como estrategia pedagógica para desarrollar la capacidad de negociación en la solución de conflictos de los alumnos en edad preescolar en México. El enfoque de la investigación fue mixto, de tipo exploratorio y de investigación- acción. A modo de conclusión, se demostró que, desde la narrativa del cuento, los alumnos pusieron en práctica una serie de tareas complejas en las que la cognición, la autorregulación y habilidades sociales para la vida fueron manifiestas.

Riquero (2017) realizó un estudio en cuanto a la contribución que tiene el juego dramático para el desarrollo de las habilidades sociales para la resolución de conflictos interpersonales en niños de tres años en la educación inicial del distrito de Magdalena de la provincia de Lima. Tal estudio, se dio en el contexto del Centro Alternativo de Educación Inicial en el que emplean este tipo juego como estrategia pedagógica en su propuesta educativa. Entre los hallazgos, se evidenció que, en su mayoría, los conflictos fueron ocasionados por conductas de tipo de desempeño corporal y se originaron durante el momento de desarrollo del juego dramático. De igual forma, los niños lograron desarrollar habilidades sociales, las cuales fueron empleadas por los mismos para solucionar los conflictos.

Sánchez y Guevara (2019) desarrollaron una investigación de naturaleza cualitativa para identificar las estrategias de poder utilizados por las profesoras de una institución educativa inicial estatal. Entre los hallazgos, resaltan las estrategias comunicacionales y coercitivas empleadas por las docentes, lo que evidenció interacciones inadecuadas entre docentes- estudiantes, y que perjudicaron el clima de clase.

3. METODOLOGÍA

A partir del empleo de un enfoque cualitativo y enmarcada en un diseño metodológico de estudio de caso, el objetivo de la presente investigación es analizar las interacciones del docente-alumno y alumno-alumno frente a los conflictos en un aula de 4 años de una IE de Pueblo Libre. Cabe señalar que la institución es de gestión pública; cuenta solo con la modalidad de inicial, y ofrece dos turnos de atención: mañana y tarde.

El tipo de diseño usado se inclina más hacia el etnográfico, puesto que se adecua a los objetivos de esta investigación, ya que se busca llegar a un análisis de interacciones, que no sería posible sin una descripción, entendimiento y explicación de las categorías. Por otro lado, el alcance de este estudio es de tipo descriptivo. En esta, «la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan» (Hernández et al., 2013, p. 92). Cabe precisar que, para el desarrollo del trabajo de campo, las investigadoras asistieron durante tres meses a la institución (de agosto a noviembre de 2019) con una frecuencia de dos veces a la semana durante toda la jornada (de 8.30 a.m. a 12 m.).

Para el recojo de datos, se utilizó la técnica de observación participante y un cuaderno de campo como instrumento de esta. Asimismo, también, se aplicó una entrevista, mediante una guía de entrevista abierta, a la docente y auxiliar del centro, que permitieron recabar información profunda, contextualizada y detallada (Díaz et al., 2013) en el segundo mes de iniciado el trabajo de campo.

La muestra considerada en este estudio está conformada por una profesora; una auxiliar, y a la vez madre de familia; y de aproximadamente diecisiete niños y niñas.

Para garantizar la confidencialidad de los instrumentos, no se dará la información personal de los observados y entrevistados. Los registros de observación se hicieron primero en un cuaderno de campo físico, para luego transcribirse una guía de observación virtual. Se registraron conductas, interacciones verbales, momentos de la clase, hechos significativos relacionados a los conflictos, etc. Por otro lado, las categorías estudiadas fueron cinco: percepciones ante conflictos, tipos de conflicto, causas de conflicto en el aula, interacción docente-alumno: acción docente e interacción infantil. La información en el análisis de resultados, tanto de la guía de observación como de las entrevistas, fue organizada con base en ellas y a las subcategorías que surgieron de cada una. Para ello, se empleó el *software* Atlas.ti, mediante la cual se realizó una codificación abierta a partir de los hallazgos identificados.

4. RESULTADOS

El análisis de los resultados surgió a partir de los datos recabados de la guía de observación, en la cual se registraron los sucesos más significativos con relación a los conflictos en el aula visitada; y de la entrevista, en la que se obtuvo información sobre las ideas y experiencias de la docente a cargo y de la auxiliar/madre de familia en torno a los conflictos registrados en el aula. El análisis se realizó a partir de las categorías y subcategorías propuestas y de las que surgieron en el proceso. Estas tienen una base teórica especializada en el tema de los conflictos, pero de campos más generales. Para salvaguardar la privacidad de datos de los alumnos, nos referimos a ellos como «Niño 1», «Niño 2», «Niño 3», «Niña 1», y «Niña 2».

La categoría percepciones ante los conflictos posee cuatro subcategorías: percepción de concepto de conflicto, percepción de soluciones adecuadas, percepción de soluciones inadecuadas y percepción sobre los actores más frecuentes en los conflictos. La docente percibía como concepto de conflicto «[la] situación donde [...] no hay una solución saludable». Asimismo, opinó sobre si los consideraba un hecho positivo o negativo: «[...] un conflicto puede darse de manera negativa, cuando hay violencia. Y positivas [...], cuando hay un buen acuerdo»

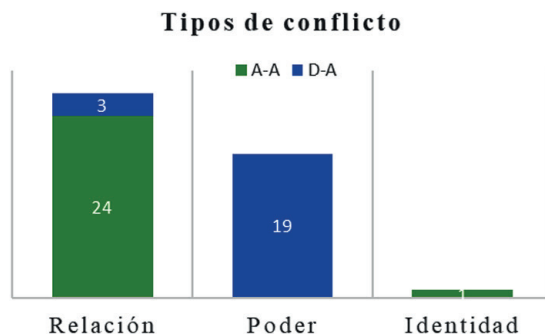
En cuanto a la percepción sobre los actores más frecuentes en los conflictos de la docente y la auxiliar/madre de familia, se hace mención de Niño 1 y Niño 2. En la observación, se evidenciaron momentos en los cuales la maestra identificaba al Niño 1, como un alumno problemático, pues había escrito un compromiso de buen comportamiento solo para él, pegándolo en la pared frente al resto de la clase, y lo regañaba constantemente por verse involucrado en problemas. También, validaba que los niños lo excluyeran del grupo, como se hace evidente cuando, en una de las clases, menciona lo siguiente: «Niño 1, por eso no te aceptan». Con relación a la percepción de soluciones adecuadas ante los conflictos, la profesora señala que el docente debe promover la equidad, el «respeto» y la empatía. En cuanto a la percepción de soluciones inadecuadas ante los conflictos, las encuestadas concordaron en que la violencia física es una solución inadecuada.

En cuanto a la categoría de tipos de conflictos, tanto de la guía de observación como de la entrevista, se identificaron tres tipos de conflictos: de relación, poder y de identidad. En este caso, se consideró que los conflictos de poder eran aquellos en los que la docente y el alumno se encontraban durante las interacciones con objetivos didácticos claros, puesto que, para definir la diferencia entre estos y los conflictos de relación entre la docente y alumno, era

necesario profundizar más, inclusive a nivel institucional. En el caso de los conflictos de relación docente- alumno, eran de índole más personal. Por otro lado, a pesar de que el conflicto de identidad se clasificó dentro de las interacciones alumno- alumno, este es un conflicto que se produjo en relación con uno mismo. Cabe resaltar que Niño 1 y Niño 2 formaron parte, en su totalidad y como protagonistas, de los hechos registrados.

En la guía de observación, se registraron 27 conflictos de relación (24 entre alumno- alumno y 3 entre docente-alumno), 19 conflictos de poder y 1 conflicto de identidad. En la figura 1, se ilustra la cantidad de conflictos registrados según el tipo (relación, poder, e identidad).

Figura 1. Cantidad de conflictos registrados según el tipo



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de los datos recabados de la guía de observación.

En las entrevistas, se señaló que el conflicto de relación entre pares es el tipo de conflicto más frecuente, concordando con lo observado en la guía de observación (24 conflictos). Por otro lado, se encuentra una oposición entre la opinión de la profesora y de la auxiliar/madre de familia, pues la docente señala que entre ella y los alumnos no existen conflictos, mientras que la auxiliar/madre de familia señala que los niños «no obedecen» y «no prestan atención» ante la sesión de clase. Contrastando aún más con la opinión de la docente, se encuentran los hallazgos en la guía de observación, que visibilizan conflictos de poder y de relación docente-alumno. En cuanto a los conflictos de identidad, estos tuvieron la menor incidencia, con un caso recogido durante la observación de clases. Durante un momento de dibujo, una niña evidenciaba su frustración y enojo al ver que este no le salía como quería. Sin embargo, la docente comentó, en la entrevista, que solo tenía en el pasado una alumna con baja autoestima y con problemas de frustración, sin mencionar el caso de la estudiante observada.

En cuanto a la categoría de causas de conflictos, tanto en la guía de observación como en la entrevista, se identificaron trece aparentes causas ante los conflictos en el aula. Estas fueron las siguientes: la comunicación precaria o ineficaz, el control y expresión inadecuada de los sentimientos/ emociones, el abuso de poder por parte del maestro, la organización del ambiente, el rompimiento de reglas, la diferencia de intereses, el objeto/sujeto de deseo en común, la atmósfera competitiva, la desestructuración familiar, una educación muy permisiva en las familias, la violencia familiar, el factor carácter, y ambiente intolerante. Estas subcategorías no son compartidas en ambas técnicas aplicadas, sino que fueron la suma de ambas. Asimismo, solo se evidenció una subcategoría en común en ambas técnicas: el control y expresión inadecuada de los sentimientos/ emociones. Tanto la docente como la auxiliar/ madre de familia señalaron que esta es la causa más frecuente de conflicto en el aula y que el aspecto emocional del niño que origina el conflicto es causado, a su vez, por el ámbito familiar, por «niños sobreprotegidos y consentidos». Asimismo, se hizo mención que «Niño 1 [...] ocasiona los conflictos, pero no porque él quiere, sino porque es [...] su realidad en su casa». Asimismo, se indicó que una causa ligada es que existe una desestructuración y violencia familiar, pues los padres de Niño 1 están separados y sus primos le pegan.

Por otra parte, en la guía de observación, se registró que la causa más frecuente de conflicto en el aula era la comunicación precaria o ineficaz, con doce hechos registrados. Niño 1 estuvo involucrado en más de la mitad de esas situaciones. En la mayoría de los casos, los niños se quejaban de él, por situaciones en las que él cogía sin preguntar cosas que no le pertenecían; o invadía el espacio del resto, en sus dibujos y cuando alguien hablaba. Si bien, en la mayoría de los casos, el conflicto se produce entre pares, se registró también una situación conflictiva entre docente y alumno en la cual no solo estaba involucrada la comunicación, sino también un abuso de poder por parte de la docente. Esta ocurrió durante el momento de actividades finales, cuando los estudiantes estaban pintando con conos de papel y a la maestra no le gustó la forma en cómo el Niño 1 pintaba: La profesora le increpó eso, diciendo «yo no he dicho que doblen» [...], «no podemos hacer lo que nosotros queremos», [...] «no he dicho que hagamos sellos» [...], «te voy a perdonar por última vez». [...] Niño 1 se sintió triste por eso, estaba con la cabeza gacha y parecía a punto de llorar. Ahora bien, cabe resaltar que la maestra, en las indicaciones iniciales, había promovido la creatividad y no reglas específicas.

En el caso del abuso de poder por parte del docente, se registraron 4 hechos en la guía de observación. Como se mostró anteriormente, se puso en

evidencia un caso de causa por comunicación precaria o ineficaz con abuso de poder. De las cuatro situaciones, en tres el Niño 1 se vio involucrado. En estos casos, la maestra reprimía las acciones que los niños tenían, gritando o hablándoles muy fuerte.

En cuanto a la causa por un objeto/sujeto de deseo en común, se registraron tres situaciones. En estas, los niños discutían por objetos o por sitios donde sentarse, y por estar cerca a la investigadora. Se registraron 3 hechos por el rompimiento de reglas, relacionándose con tardanzas o moverse mientras se daba una sesión de clase.

También se hizo evidente una situación a causa de una diferencia de intereses en dos niños relacionando un juego que realizaban. La atmósfera competitiva también fue catalogada como causa, siendo registrada una situación en la que dos niños discutían por definir quién iba a guardar los objetos. Se registró un hecho por la organización del ambiente, durante una actividad institucional, por la organización de las sillas en el patio que impedía que todos los niños vieran por igual el espectáculo en curso. Ante ello, una de las niñas se sintió muy aburrida, lo cual demostró poniéndose de pie repetidamente, lo que, a su vez, generó la reprimenda por la maestra.

Por otro lado, en las entrevistas, se evidenciaron dos causas más: el factor carácter, según la percepción de la docente, y el ambiente intolerante. En el caso del ambiente intolerante, la profesora brindó el ejemplo de una niña a la que le hacían *bullying*, y el de un niño que acusa constantemente a Niño 1 por acciones problemáticas.

En relación con la categoría interacción docente-alumno: acción docente, se encontraron diecisiete actitudes y estrategias utilizadas por la maestra. Algunas de ellas fueron las siguientes: de involucración familiar, reflexiva, actitud promovedora de conflictos, repressiva, beligerante, explicativa, no explicativa, condicionante, empática y represiva.

Por otra parte, ante situaciones de conflicto, las estrategias aplicadas fueron las siguientes: la arbitraria, la promoción de la participación infantil para prevenir conflictos, la promoción de autonomía, el uso de un lenguaje en negativo y la de uso de material concreto. Cabe resaltar que el aspecto oral se encuentra transversal a todo registro de sus actitudes ante los conflictos, puesto que, en todos estos, se ha usado el lenguaje verbal, y, en las entrevistas, se concordó que la docente suele resolver los conflictos hablando.

Tanto en la entrevista, como en la guía de observación, la docente, en cierta medida, usó una estrategia arbitraria, ya que en algunas oportunidades no tomaba en cuenta la opinión/ disposición de alguno de los involucrados y no se ejerció un proceso voluntario por todos los involucrados, como cuando

obligó a Niño1 a hablar durante un conflicto, a pesar de que parecía que no quería hacerlo.

Niño 1 estaba jugando en una mesa, pero se fue a otra [...] [donde realizaban otro tipo de actividad]. Los niños se quejaron con la profesora. La maestra le insistió a Niño 1 a pedir permiso para jugar. «Habla, no uses tanto tu fuerza» le dijo [...]. Él no decía nada, tenía la cabeza un poco gacha y con expresión triste. De pronto, la maestra se alzó y le dijo al salón: «Chicos, hay un problema» y les pidió que la ayuden a resolverlo [...]. Finalmente, le dijo: «Si la mayoría de este grupo te acepta, puedes entrar, sino te aceptan, no puedes entrar» [...] La profesora dijo que mayoría ganaba así que lo aceptaron.

En la entrevista, se registraron ciertas actitudes de la docente, las cuales fueron el involucramiento familiar y la reflexiva. La docente involucra a la familia, puesto que, en el caso de Niño 1, habló con el papá para conversar sobre los conflictos con su hijo; y se considera reflexiva, puesto que los invita a reflexionar sobre la empatía y sobre sus propios errores.

A partir de la observación, se registraron ciertas actitudes y estrategias para resolver conflictos, las cuales fueron las actitudes repressiva, imperativa, beligerante, explicativa, no explicativa, condicionante, empática, represiva; y estrategias arbitrarias y de uso de material concreto. La docente fue repressiva, ya que regañaba a sus alumnos ante la ocurrencia de un conflicto, alzando la voz con un tono de molestia o por medio de una expresión seria y molesta. Asimismo, fue imperativa, pues, les ordenaba a los alumnos que pararan el conflicto, no usaba un lenguaje proposicional. Igualmente, la maestra mostró una actitud beligerante, puesto que hubo momentos durante los conflictos en los que favorecía una de las partes. Cabe señalar que Niño 1 formaba frecuentemente de una de las partes de las que se ponía en contra, y la docente validaba su exclusión del grupo, como cuando le dijo «Niño 1, por eso no te aceptan». Del mismo modo, explicativa, porque explicaba el porqué de ciertas normas establecidas; sin embargo, también mostraba actitudes no explicativas como cuando respondió «porque no» ante una interrogante de un niño sobre una norma impuesta.

Por otro lado, también se evidenció que la docente era condicionante, puesto que, en ocasiones, usaba la siguiente estructura oracional «debes [...] sino [...]», haciendo suponer un castigo. Ahora bien, aunque la docente mostró ciertas actitudes conciliadoras con ciertos estudiantes, en las observaciones realizadas, resaltó su actitud promovedora de conflictos, especialmente los intrapersonales, ya que, como recurso didáctico usó una canción que tenía como letra «para no quedarse como un enano [...]», la cual se basa en un pre-

juicio hacía las personas de baja estatura. Por otro lado, la docente mostró una actitud que promueve la autonomía, puesto que, en algunas situaciones, les exhortaba a los niños a intentar realizar algunas acciones por sí mismos antes de pedir ayuda. En su forma de hablar, demostraba un lenguaje negativo, como se registró en la guía de observación: «para establecer las normas utilizaba constantemente el no (no empujar, no jugar con la antorcha, no golpear con la antorcha a mi amigo, etc.)». Asimismo, para prevenir futuros conflictos, ella hacía uso de material concreto, como cuando hizo uso de un papelote con el compromiso escrito de Niño 1 para que se comporte adecuadamente; sin embargo, la eficacia y comprensión de este por el niño es cuestionable, ya que resaltaba su inadecuado actuar frente a los demás.

En cuanto a la categoría de interacción infantil, se hicieron evidentes los siguientes estilos y actitudes: agresión física, actitudes promotoras de conflicto, actitudes sumisas, actitudes reprensivas, estilo competitivo, estilo complaciente, estilo elusivo y estilo colaborador. La docente señaló, en la entrevista, que hubo momentos en los que los niños demostraban actitudes agresivas físicas, puesto que se jaloneaban e incluso hubo un hecho en el que Niño 1 trató de ahorcar a otro. Siguiendo en la misma línea, se registró un hecho en el que Niño 2 golpeaba la mesa, y uno de los niños contó un hecho en el que, durante un juego de peleas, Niño 1 golpeó fuertemente a uno de los niños. Asimismo, la docente habló sobre actitudes promotoras de conflicto, mencionando que uno de los niños era el «promotor» de que traten mal a Niño 1. De igual forma, contó un caso en el que una de las niñas mostraba una actitud sumisa ante el *bullying* que le hacían en el pasado.

Por otro lado, a partir de la observación, mayormente, se registraron estilos competitivos ante los conflictos. Hechos como discutir a gritos, y con ánimos de imponer su opinión o razón, eran vistos frecuentemente. El estilo complaciente fue observado, en su mayoría, por parte de los niños hacía la profesora, cuando esta les llamaba la atención, como cuando Niño 1 no contestaba ni decía nada a las reprensiones de la maestra. Por otro lado, se observó el estilo elusivo ante los conflictos en los niños. Tal es el caso de Niño 1, quien suele hacer caso omiso a las advertencias de la maestra, como si no hubiera ningún problema. En cuanto al estilo colaborador, se notaron ciertas actitudes en las que se pedían disculpas, como cuando una niña le dijo a otra «disculpa por haberte hablado feo hace rato.»; o cuando uno niños jugaban, alentándose y cooperando mutuamente para insertar un bloque en un juguete. Asimismo, se hicieron evidentes, actitudes reprensivas ante los conflictos, puesto que hubo momentos en los que, ante un conflicto, los involucrados regañaban al otro llamándolo por su nombre.

5. DISCUSIÓN

La primera categoría permitió que se conociera sobre las ideas ante los conflictos. Se supo que la docente carecía de una definición clara de lo que es un conflicto. Además, entre contradicciones, ella señala que el conflicto es positivo o negativo de acuerdo con el resultado que se genere: si hay violencia es negativo, pero si se llega a un acuerdo es positivo. Diversos teóricos concuerdan que el conflicto es la situación donde se genera un enfrentamiento de intereses o ideas, independientemente del resultado que se dé a partir de este. Por ello, se exhorta a tener una mirada más positiva y funcional de este, y verlo como oportunidades de progreso y aprendizaje, a pesar de que los resultados sean desalentadores (Ugalde, 2009; Rodríguez et al., 2018). Por otra parte, la docente y la auxiliar/madre de familia logran reconocer al conflicto como una situación interrelacional, que repercuten fuera del contexto inicial, pues vinculan las causas de tipo familiar con la de control y expresión inadecuada de los sentimientos y emociones, lo que se relaciona con las condiciones madurativas de los infantes (Muchiut, 2018; Muchiut et al., 2019).

La segunda categoría evidenció los tipos de conflictos que se producen, siendo los de relación los que tuvieron mayor incidencia en el aula, lo que concuerda con lo expuesto por Ugalde (2009) en relación con los conflictos más frecuentes en la educación infantil. También, se observaron conflictos de poder, y de identidad, siendo estos últimos los que se generaron en menor medida.

Sobre la base de la tercera categoría, se identificaron 13 causas de conflicto. Estas fueron las siguientes: la comunicación precaria o ineficaz, el control y expresión inadecuada de los sentimientos/ emociones, el abuso de poder por parte del maestro, la organización del ambiente, el rompimiento de reglas, la diferencia de intereses, el objeto/sujeto de deseo en común, la atmósfera competitiva, la desestructuración familiar, una educación muy permisiva en las familias, la violencia familiar, el factor carácter, y ambiente intolerante. Asimismo, se corroboró que un solo conflicto puede tener múltiples causas, tal y como se evidenciaron en los hechos registrados. La docente y la auxiliar/madre de familia consideran que el control y expresión inadecuada de los sentimientos/emociones son las causas más frecuentes de conflicto, siendo la única causa que es registrada en ambos instrumentos (entrevista y guía de observación). Cabe resaltar que también se puede llegar a considerar como posible causa de conflicto los estigmas hacia Niño 1, puesto que estas generan una apropiación identitaria por parte del niño que lo lleva a conflictuar como se explicara más adelante.

La cuarta categoría que demostró que las actitudes y estrategias usadas por la docente variaban entre adecuadas e inadecuadas para resolver conflictos, siendo 17 en total. Las actitudes positivas son las de tipo oral, reflexiva, explicativa, y empática; mientras que las estrategias usadas de este tipo fueron la promoción de la participación para prevenir conflictos, la promoción de la autonomía, y la involucración familiar. Según la docente, sus soluciones adecuadas para resolver conflictos están guiadas por la equidad, el respeto y la empatía; mientras que la violencia resulta ser una opción inadecuada para ella. Sobre la base de Riquero (2017), un docente debe promover a la participación, la comunicación, la empatía, la autonomía, la escucha activa, la interacción, la aceptación, la comprensión, la colaboración, etc.; ser neutral y actuar considerando que es un modelo de actitud en los niños, de modo que también se genere un clima escolar favorable y se establezcan interacciones eficaces, sobre la base de una perspectiva socioconstructivista (Grau et al., 2016; Castellaro y Peralta, 2020). Tales condiciones no se evidenciaron en gran medida en las clases observadas. Más bien, se observaron, principalmente, actitudes negativas, las cuales fueron las reprensiva, imperativa, beligerante, condicionante, no explicativa, represiva, promovedora de conflictos; mientras que las estrategias negativas fueron la arbitraria, el uso un lenguaje negativo y de material concreto (se clasificó este último aquí, pues sus resultados fueron contraproducentes). Se cree que los reproches (actitud reprensiva) pueden generar una baja autoestima en el niño si es que se producen de manera constante, interiorizándose progresivamente. Actitudes como las imperativas, condicionantes, represivas; y el uso de un estilo arbitrario, pueden no dar pie al desarrollo de una actitud reflexiva ante los conflictos. Si se rehúsan a dar una explicación del porqué, se promoverá una actitud acrítica y un ambiente autoritario. Por otra parte, un lenguaje negativo puede ser una forma de incentivar a que los niños se enfrenten a la maestra, pues los niños están en el proceso de diferenciación del otro, y buscan oponerse a él (Riquero, 2017). A su vez, el uso de un material concreto no es una estrategia en sí, sino que el contenido y la forma de uso hizo que promueva la estigmatización de un niño. Por otro lado, a pesar de que la docente señaló a la violencia como una forma inadecuada de resolver conflictos, la maestra pudo haberla ejercido. Así, la violencia es expresada en acciones que causan o tienen la posibilidad de causar algún tipo de daño, como lesiones, daño psicológico, afectaciones en el desarrollo, etc. Entonces, los gritos y reprensiones a los niños; y la estigmatización a uno de ellos pudieron ser causas probables de algún daño emocional en ellos. Según Payne (s.f.), la identificación y el etiquetamiento temprano, que son

expresiones de los estigmas sociales, afectan a la relación de la persona consigo misma y con el resto (como se cita en Barrios y Rondón, 1999).

Sumando a esto, se evidenció una actitud inadecuada de la docente, pues estigmatizaba y promovía la estigmatización hacía uno de los niños como un niño generador de conflictos. Según Marichal y Quiles (2000), el estigma es la marca que identifica al individuo en una categoría social de percepciones negativas. La docente validaba que excluyeran a Niño 1 del grupo, por medio de frases explícitas y públicas, y acciones concretas, siendo constantemente objeto de gritos y regaños públicos ante los conflictos en los que se veía involucrado e inculpada. Payne (s.f.) argumenta que la identificación temprana por parte del docente al alumno impacta sus expectativas y la creatividad, y aquella muchas veces se cumplen «solo por el hecho de haberse formulado» (citado en Barrios y Rondón, 1999). Puede haber una relación con el hecho de que Niño 1 sea el protagonista más frecuente de conflictos, pues también recibía quejas constantes por parte de sus pares. Como señalan Barrios y Rondón (1999), ante la estigmatización que el niño sufra, se generarían dos tipos de respuesta, una que acepta, asume y admite de manera sumisa las etiquetas, y otra que no las acepta, «vengándose» de la docente, de sus pares, de los materiales o haciéndose daño a sí mismo. Niño 1 parece estar en un punto medio, pues se notan actitudes agresivas y, a veces, complacientes a la docente.

La quinta categoría hizo evidente ocho actitudes y estilos en cuanto a la interacción infantil en los conflictos: agresivas físicas, actitudes promotoras de conflicto, actitudes sumisas, estilo competitivo, estilo complaciente, estilo elusivo, estilo colaborador, y actitudes reprobatorias. En cuanto a las actitudes agresivas físicas, Trantham (1995) las clasifica en dos tipos: primarias y secundarias. Aparentemente, en los hechos registrados, se observó los de tipo primario, los cuales forman parte del proceso identitario y de la necesidad de oponerse y de diferenciarse del otro (como se cita en Riquero, 2017). Por otra parte, llama la atención las actitudes promotoras de conflicto. Estas fueron identificadas por la docente en un niño en particular, quien tenía la costumbre de quejarse de las actitudes de Niño 1. Las actitudes sumisas no fueron registradas en sí durante el periodo de observación, pero la docente contó que una niña actuaba de esa manera frente al *bullying* que ejercían unos niños en contra de ella. En cuanto al estilo colaborador, fue positivo que haya este tipo de comportamiento, puesto que se busca el beneficio de todas las partes involucradas, siendo el más adecuado para resolver conflictos (Ugalde, 2009). Sin embargo, el estilo con mayor incidencia fue el competitivo, en el que el enfoque está en ganar, lo cual no resulta conveniente para la satisfacción de ambos involucrados. Por otro lado, se subraya el hecho de que los estilos

complacientes y evasivo hayan sido del niño hacia la docente, quien representa una figura de poder. Resulta interesante el hecho de que se hicieran evidentes actitudes reprobatorias ante los conflictos por parte de los niños, asemejándose a las actitudes reprobatorias mostradas por la docente, pues esta representa un ejemplo a seguir, debido a la etapa de socialización en la que se encuentran los niños.

6. CONCLUSIONES

Mediante la presente investigación, se pudo analizar la manera en que se producía la interacción docente-alumno y alumno-alumno ante los conflictos en el aula estudiada. Se concluyó que la interacción se produjo a partir de variadas causas y tipos, resaltando la relacional. Asimismo, si bien tanto las actitudes y estrategias de la docente como de los estudiantes ante estas se desarrollaron, en su mayoría, de manera ineficiente para su resolución, mostraron potencialidades de mejora y aspectos a rescatar.

Para finalizar, se exhorta a que los docentes tengan una concepción más positiva y funcional de los conflictos, sustentada en un paradigma crítico de esta problemática, y considerar que estos se encuentran interrelacionados a entornos que escapan del aula de clase. Siempre, se debe tener presente que, los niños tienden a imitar las formas de actuar del adulto, consciente o inconscientemente. Por ello, todo docente debe cuidar su forma de comportarse, asumiendo una actitud comprensiva, equitativa, reflexiva y empática ante los conflictos. Igualmente, se sugiere utilizar refuerzos positivos para promover el buen comportamiento de los niños, y, así evitar los regaños, especialmente los públicos. Por otro lado, se debe evitar el desarrollo de conductas negativas como el empleo de etiquetas sociales, el establecimiento de normas irracionales, el uso de un lenguaje impositivo, etc. La comunicación con los padres de familia es también importante para analizar las causas de muchos de los comportamientos de los niños. Existen múltiples estrategias didácticas que pueden ser utilizadas para desarrollar actitudes positivas en los niños frente a los conflictos, como actividades para el desarrollo emocional o la implementación de *El rincón de la tranquilidad*. Tales acciones posibilitarán la generación de relaciones eficaces desde una perspectiva socioconstructivista de las interacciones humanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrios, J. y Rondón, C. (1999). Prejuicios y estigmas en el aula preescolar. *Revista Educere Investigación*, 6, 43-38. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19481/articulo3-6_7.pdf;jsessionid=B170540556D303BF46F5684E55918E55?sequence=1
- Campos, N. y Leyva, J. (2019). El cuento como estrategia pedagógica para desarrollar la capacidad de negociación en la solución de conflictos del alumno en edad preescolar. *Voces de la Educación*, 4(7), 125-146. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/108/161>
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa primaria: materiales prácticos y de reflexión*. Octaedro.
- Castellaro, M. y Peralta, N.S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Chávez, M., Ramos, A. y Velázquez, P. (2017). Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar. *Educación*, 26(51), 35-54. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.003>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Grau, R., García-Raga, L. y Lopez-Martin, R. (2016). Towards School Transformation. Evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. *NAER-Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 137-146. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2013). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Popular.
- Marichal, F. y Quiles, M. (2000). La organización del estigma en categorías: actualización de la taxonomía de Goffman. *Psicothema*, 3(12), p. 458-465. <http://psicothema.com/pdf/357.pdf>
- Moreno, F.J. y Jara, Y.R. (2019). *El bullying y su incidencia en la conducta socioafectiva de los estudiantes de 7° Año de Educación General Básica de la Escuela de Educación Básica «Los Ángeles» en el Período Lectivo 2018-2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/2641/1/T-ULVR-2437.pdf>

- Muchiut, A.F. (2018). Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de preescolar. *Revista de Educación*, (14), 137-152. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2631
- Muchiut, A. F., Dri, C. A., Vaccaro, P. y Pietto, M. (2019). Emocionalidad, Conducta, Habilidades Sociales, y Funciones Ejecutivas en niños de Nivel Inicial. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(2), 13-28. <https://revibe-ropsicologia.ibero.edu.co/article/view/1622>
- Munné, M y Mac-Cragh, P (2006). *Proyecto Armonía: Mejorar la Convivencia Escolar*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- Pantoja, A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula: factores determinantes y propuestas de intervención*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf
- Quispe, R. (2019). *Agresividad y convivencia en niños de 5 años en la I.E.I N°198 San Miguel Arcángel, UGEL 06-Huaycán Ate*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/14835>
- Riquero, A. (2017). *Contribución del juego dramático al desarrollo de las habilidades sociales para la resolución de conflictos interpersonales en niños de 3 años de Educación Inicial*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9566/Riquero%20Pacheco%20Andrea.pdf?sequence=9&isAllowed=y>
- Rodríguez, A. M., Andino, M. G., Portilla, Ó. W. y Coral, R. E. (2018). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades*, (93), 287-315. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7212838>
- Sánchez, A.O. y Guevara, C.M. (2019). Estrategias de poder usadas por las profesoras del nivel inicial. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (26), 58-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985278>
- Ugalde, I. (2009). *Resolución de conflictos en la educación infantil*. Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/13726/1/PROYECTO%20Irati%20Ugalde_%20Resolucion%20de%20conflictos%20en%20la%20educacion%20infantil.pdf