

Manejo de emociones, conflictos, perdón y reconciliación: Análisis del proceso de
desarrollo en niños y niñas de un colegio privado de Bogotá

Tesis de grado presentada por:

Catalina Rodríguez López

Maestría en Educación

Universidad de los Andes

Julio del 2005

Resumen ejecutivo

Este estudio presenta la evaluación de una intervención pedagógica para desarrollar el manejo de emociones y conflictos, el perdón y la reconciliación en estudiantes del Colegio los Nogales de Bogotá, y el análisis del proceso de adquisición de estas habilidades. En la experiencia, que duró tres bimestres, participaron 43 niños de ambos géneros, entre 8 y 9 años de edad, estudiantes de segundo grado. Los niños fueron distribuidos al azar en dos grupos, uno de control y otro experimental. A todos los participantes se les aplicó una encuesta, antes y después de la intervención, acerca de las emociones y acciones asociadas a los conflictos, al perdón y a la reconciliación. En diferentes momentos de la intervención los participantes llenaron unos formatos para el reporte de conflictos. También se llevó un diario de campo con anotaciones sobre el proceso de la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes. Se realizaron categorizaciones y análisis cualitativos de la información del diario de campo y de los formatos para el reporte de conflictos. Los resultados evidenciaron el proceso de desarrollo de las habilidades evaluadas en los estudiantes. Se encontró que los estudiantes primero dicen lo que harían si les vuelve a ocurrir lo mismo en sus conflictos y unos meses después logran hacerlo. Adicionalmente, al inicio de la intervención los pensamientos de los estudiantes sobre lo que harían en un conflicto no fueron consistentes con sus acciones, pero después de unos meses sí lo fueron. Se encontró que el desarrollo de las habilidades ocurrió de manera más rápida en las niñas que en los niños. Además, los eventos de reconciliación aumentaron a lo largo de la intervención. Los resultados de este estudio no son generalizables ya que el contexto del Colegio los Nogales es muy particular, la población es muy homogénea y la muestra fue pequeña. Sin embargo, los resultados obtenidos son coherentes con estudios sobre el desarrollo de habilidades sociales de niños y adolescentes. Estos resultados agregan evidencia a que intervenciones

educativas estructuradas, con estrategias pedagógicas adecuadas, pueden desarrollar habilidades sociales en los niños. También muestran en detalle el proceso de desarrollo de algunas de estas habilidades.

Marco conceptual

El ser humano es un ser social por naturaleza. Sin embargo, vivir en grupo supone compartir los mismos intereses con los demás individuos y por lo tanto experimentar conflictos con ellos (Aureli y de Waal, 2000; Walters y Seyfarth, citado por Smuts et. al., 1987). La vida en sociedad depende de las relaciones interpersonales, de modo que existen mecanismos para evitar los conflictos (e.g. controlar las emociones), resolverlos y restaurar los lazos sociales alterados por ellos (perdón y reconciliación).

Debido a la importancia de estos mecanismos y a que en ocasiones se aprenden habilidades equivocadas para el manejo de las relaciones interpersonales, han surgido intervenciones que buscan ayudar a las personas a implementarlos. Es así como existe una organización internacional para el fomento de la educación social y emocional (CASEL) (Elias y Weissberg, 2000) y diversos programas estadounidenses que trabajan con este mismo fin (Goleman, 1996). Estos programas sugieren diversas competencias que deben desarrollar los estudiantes, tales como: distinguir las emociones, sus situaciones desencadenantes y regular los sentimientos (Payton et. al., 2000); controlar su cuerpo en situaciones de estrés, comprender los sentimientos y la perspectiva de los demás, reconocer las consecuencias de sus propias decisiones y acciones, hablar de sus sentimientos y escuchar activamente al otro (Stone y Dillehunt, 1978 citado en Goleman, 1996).

En cuanto a habilidades emocionales, Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001) realizaron un estudio para evaluar la inteligencia emocional (que incluye capacidades como empatía, justicia, sensibilidad moral, conciencia de los sentimientos y la capacidad para

crear mejores y más profundas relaciones) de 11 adolescentes y su habilidad para responder ante situaciones emocionalmente complicadas. Los resultados sugieren que la inteligencia emocional ayuda a los adolescentes a tomar mejores decisiones sociales y a entender mejor las situaciones a las que se enfrentan. Sin embargo, faltan investigaciones sobre los resultados de las intervenciones para la educación emocional, el proceso de adquisición de estas habilidades en niños y sus efectos en contextos culturales diferentes.

Así como se han propuesto intervenciones para la educación social y emocional, también se han propuesto otras que buscan desarrollar habilidades para manejar conflictos. Algunas de estas han sido realizadas por Johnson y Johnson (1995), Kreidler (1984) y Canter y Petersen (1995), quienes se han basado en sus experiencias pedagógicas. Entre las estrategias propuestas por estos autores quiero destacar: reflexionar con los niños acerca de lo que es un conflicto (Kreidler, 1984), de las diferentes magnitudes de conflictos y como éstas se ven afectadas por la manera como las personas reaccionan ante ellos (Canter y Petersen, 1995). También enseñarles a responder asertivamente ante un conflicto analizando cuál es el problema, quiénes están involucrados, qué necesidades están implicadas, etc. (Kreidler, 1984), así como a responder durante los conflictos diciendo claramente lo que sienten y quieren, sin demostrar rabia ni provocar respuestas defensivas por parte del otro (Canter y Petersen, 1995). Enseñar estrategias de negociación y mediación a los estudiantes (Johnson y Jonson, 1995, Kreidler, 1984 y Canter y Petersen, 1995). Estas estrategias buscan una solución al conflicto donde ambos individuos sienten que ganaron. Canter y Petersen afirman que muchos niños no entienden una solución donde ambos individuos ganan pues están acostumbrados a que siempre hay un ganador. Por esto dicen que las actividades que llevan a los estudiantes a entender lo que significa llegar a un acuerdo son importantes.

Algunas investigaciones han evaluado programas de educación para el manejo de conflictos. Johnson, Johnson, Dudley y Acikgoz (1994) evaluaron un programa desarrollado por ellos que enseñó a los niños de una escuela primaria en los Estados Unidos a resolver conflictos. El programa se llevó a cabo con 92 estudiantes de tercero a sexto grado, quienes recibieron un entrenamiento de 30 minutos diarios durante 6 semanas. Para evaluar el programa los autores hicieron varias mediciones en diferentes momentos de su implementación. En primer lugar se pidió a los estudiantes que llenaran un formato para reportar conflictos que les hubieran sucedido. Esto lo realizaron a lo largo del año. Los estudiantes también contestaron exámenes que evaluaban sus conocimientos a cerca de los pasos para negociar y para mediar. Antes y después del entrenamiento, los estudiantes respondieron preguntas sobre lo que ellos harían en una situación conflictiva que les había sido presentada por escrito. Así mismo, se grabaron videos de simulaciones de conflictos representadas por los estudiantes para evaluar sus habilidades de negociación, antes y después del entrenamiento. Finalmente se realizaron observaciones fuera del salón de clase para evaluar el uso de las estrategias para resolver conflictos en la vida cotidiana de los estudiantes. Los resultados de esta investigación sugieren que los estudiantes aprendieron los procedimientos para negociar y mediar y que los utilizaron en situaciones de su vida cotidiana. Observaciones de los estudiantes fuera del salón de clase, 4 meses después de finalizado el entrenamiento, mostraron que los estudiantes siguieron utilizando las estrategias aprendidas. Igualmente, se redujo el número de conflictos reportados a los profesores en los cuales se les pedía ayuda para resolverlos. Otro programa para enseñar a los estudiantes a mediar conflictos fue llevado a cabo y evaluado por Johnson, Johnson y Dudley (1992). En este programa participaron 82 estudiantes de primero a sexto grado de una escuela primaria de los Estados Unidos. Ellos fueron entrenados en manejo de

conflictos durante 30 minutos diarios a lo largo de un mes. Este estudio empleó 2 grupos control de estudiantes que no participaron en el programa de entrenamiento (n= 25, n= 30). Para evaluar el programa se pidió a los estudiantes que llenaran un formato para reportar conflictos que les hubieran sucedido. Esto lo realizaron a lo largo del año. También se realizaron observaciones fuera del salón de clase para evaluar el uso de las estrategias para resolver conflictos en la vida cotidiana de los estudiantes. Después del entrenamiento se escogieron estudiantes al azar del grupo control y del grupo experimental. Los estudiantes respondieron preguntas sobre lo que ellos harían en una situación conflictiva que les había sido presentada por escrito. Así mismo, se grabaron videos de simulaciones de conflictos representadas por estudiantes escogidos al azar del grupo control y del experimental, para evaluar sus habilidades de negociación. Esto fue realizado antes y después del entrenamiento. Este programa de entrenamiento produjo una reducción en el número de conflictos reportados a los profesores donde se les pedía que intervinieran. Fue efectivo para enseñar a los estudiantes procedimientos y habilidades para mediar que fueron utilizados no sólo dentro del salón de clase, sino en la vida cotidiana de los estudiantes. Otros resultados similares han sido reportados por Johnson y Johnson (1996) y Johnson, Johnson, Mitchell y Fredrickson (1997). Las intervenciones para el manejo de conflictos son muy valiosas. Sería de gran utilidad adaptar a nuestro medio algunos de los elementos de los programas anteriormente revisados y evaluar su implementación en otras culturas como la colombiana.

Las acciones que llevan a cabo los niños para resolver sus conflictos fueron estudiadas por Yeates, Schultz y Selman (1991), quienes propusieron un modelo para el desarrollo de las estrategias de negociación interpersonal. Estas estrategias son aquellos mecanismos que utilizan los niños para resolver los conflictos que se les presentan con

pares, en los cuales intentan satisfacer una meta personal. Este modelo se basa en la perspectiva social de los individuos. Es decir, en la capacidad de ver el mundo desde el punto de vista del otro y pensar y actuar de acuerdo a esto. En este modelo, las estrategias de negociación interpersonal son clasificadas en cuatro niveles: Nivel impulsivo: las estrategias incluyen reacciones para obtener lo que se quiere (i.e. acciones agresivas) o para evitar el maltrato (i.e. obedecer o retirarse para evitar al otro). Estas estrategias son egocéntricas, no hay toma de perspectiva. Nivel unilateral: las estrategias incluyen intentos unilaterales por controlar a la otra persona (i.e. dar órdenes) o apaciguarla (i.e. actuar sumisamente, ceder). En estas estrategias hay toma de perspectiva, pero no se consideran al tiempo los intereses propios y los de la otra persona. Nivel recíproco: las estrategias incluyen intentos de satisfacer los intereses de ambos participantes a través de intercambios o tratos. Estas estrategias utilizan influencias psicológicas para cambiar el punto de vista de la otra persona o proceden obedeciendo para proteger los intereses propios, asegurando que éstos sean secundarios para la otra persona. Se basan en la toma de perspectiva considerando los intereses propios y los de la otra persona simultáneamente. Nivel colaborativo: las estrategias incluyen intentos por cambiar los deseos propios y los de la otra persona con el fin de desarrollar unas metas mutuas. Estas estrategias se basan en la toma de la perspectiva que tendría un tercero, es decir, en cómo una persona externa al conflicto podría estarlo viendo. Permiten coordinar el punto de vista propio y el de la otra persona, con base en la relación. Yeates, Schultz y Selman (1991) evaluaron este modelo. Realizaron un estudio con 46 estudiantes de tercero, cuarto y séptimo grados de una escuela norteamericana, a quienes entrevistaron. Las preguntas de las entrevistas fueron diseñadas para medir el grado de desarrollo de las estrategias de negociación interpersonal. Uno de los resultados de este estudio fue que existen diferencias entre los niveles de las estrategias

de negociación interpersonal para las diferentes edades. Entonces, las acciones que llevan a cabo los niños para resolver sus conflictos se desarrollan con la edad, pero hay intervenciones educativas que pueden apoyar y guiar este desarrollo como se mencionó anteriormente.

Por otro lado, han surgido modelos para perdonar basados en algunas propuestas sobre el proceso que siguen las personas al perdonar e incluyen diferentes variables (e.g. psicológicas, comportamentales). Estos modelos, como el propuesto por Enright, Freedman y Rique (1998) han servido de guía en intervenciones educativas que ayudan a las personas a perdonar. Este modelo se basa en las diferentes variables psicológicas que experimenta un individuo al perdonar y divide el proceso en cuatro fases: La primera representa el momento en el que la persona se da cuenta del problema que representa no perdonar y enfrenta sus emociones asociadas a la injusta ofensa. En la segunda fase la persona decide perdonar, porque se da cuenta de que las preocupaciones por la agresión y el agresor no son saludables. En la siguiente fase el individuo trabaja internamente para perdonar y tratar de entender al agresor en su contexto. El proceso culmina cuando la persona se da cuenta de los beneficios personales de haber perdonado. Este modelo fue evaluado por Freedman y Enright (1996) en un estudio con 12 participantes con un promedio de 36 años de edad. Se encontró que la capacidad para perdonar se incrementó significativamente con la intervención en comparación con un grupo control. Otro estudio que evaluó este mismo modelo para perdonar y que también sugiere su efectividad para ayudar a las personas a perdonar fue llevado a cabo con 26 mujeres con un promedio de 74.5 años de edad por Hebl y Enright (1993).

Otros investigadores, como McCullough y Worthington (1995), han propuesto intervenciones educativas para promover el perdón. Estos investigadores plantearon un

programa para perdonar que busca ayudar a las víctimas a generar empatía por el agresor (i.e. entendiendo las debilidades que lo guiaron en su comportamiento), a desarrollar nuevas perspectivas sobre haber sido víctima (i.e. desviando la atención hacia el proceso de sanación), a recordar la necesidad de ser perdonado (i.e. poniéndose en la situación del agresor) y a entender las diferencias entre perdonar y reconciliarse. Este programa fue evaluado por McCullough y Worthington (1995) en un estudio en el que participaron 86 jóvenes de aproximadamente 21 años. Se encontró que los sentimientos de venganza hacia el agresor disminuyeron significativamente en los grupos experimentales comparados con un grupo control. Los sentimientos positivos, pensamientos y actitudes conciliatorias hacia el agresor también aumentaron en los grupos experimentales.

En 1997 McCullough, Worthington y Rachal propusieron otro programa para perdonar basado específicamente en el fomento de la empatía hacia los demás. La empatía se define como una emoción congruente con la de otra persona (Bastón y Shaw, 1991 citado por McCullough y Worthington, 1994), una respuesta emocional que implica compartir la emoción percibida en el otro (Eisenberg y Stayer, 1992). El programa de McCullough, Worthington y Rachal fue utilizado en un seminario para estudiantes universitarios que buscaba fomentar la empatía hacia el agresor y el perdón. Este estudio comparó la empatía y el perdón generados entre un grupo experimental que tomó este seminario, un grupo de comparación que no tomó las partes del seminario que fomentaban la empatía y un grupo control sin intervención. Setenta participantes fueron divididos al azar en los grupos mencionados. Los resultados sugirieron que la intervención promovió mayor empatía y mayor capacidad para perdonar en los individuos del grupo experimental, comparados con los de los otros dos grupos. Las investigaciones sugieren que las

intervenciones educativas para promover el perdón son efectivas. Sin embargo, hacen falta programas e intervenciones para niños y adolescentes con sus respectivas evaluaciones.

Existen diferencias entre el proceso de perdón y el de reconciliación. El proceso de perdón fue definido por Worthington et. al. (2000) como la motivación para reducir los sentimientos de venganza y de evitar a una persona que ha herido u ofendido a otro. El proceso de reconciliación fue definido por Worthington et. al. (2000) como la restauración de la confianza en una relación por medio de comportamientos amistosos de los participantes. Pocos estudios han investigado la reconciliación en niños o adolescentes (Chaux, 2001; Butovskaya et al., 2000; Raffaelli, 1997 y Youniss y Smollar, 1985). Chaux (2002) investigó las reconciliaciones después de conflictos entre preadolescentes y adolescentes de barrios violentos de Bogotá. Entrevistó a 55 participantes, quienes narraron historias sobre conflictos que les hubieran sucedido recientemente. Una gran cantidad de conflictos (43%) fue seguida por reconciliaciones. Sin embargo, mientras las reconciliaciones entre los niños fueron igualmente explícitas que implícitas, las reconciliaciones entre las niñas fueron casi exclusivamente explícitas. Las reconciliaciones explícitas fueron aquellas en las que los participantes llevaron a cabo acciones explícitas para recuperar la amistad (i.e. ofrecer disculpas, regalos o darse la mano). Las reconciliaciones implícitas fueron aquellas en las que se restauró la relación sin hacer referencia explícita al conflicto. Chaux explica que en vez de evitar comportamientos que pudieran hacer daño a sus relaciones durante los conflictos, los participantes remediaban esto con comportamientos conciliatorios después del conflicto. También sugiere que los programas educativos que promueven maneras pacíficas de manejar los conflictos, deberían enfocarse más en lo que ocurre después de los conflictos. Dice que estos períodos podrían ser cruciales para promover relaciones pacíficas, especialmente en ambientes violentos.

De igual modo, son pocas las intervenciones educativas para el fomento de la reconciliación. En algunos barrios de Bogotá se han llevado a cabo intervenciones promotoras de perdón y reconciliación basadas en parte en el modelo de Enright et. al. (1998). Estas intervenciones han sido promovidas por la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. y por el Departamento Administrativo de Acción Comunal del Distrito y se han constituido como Escuelas de Perdón y Reconciliación (ES.PE.RE). Estas escuelas, que se iniciaron en el 2002 con la participación de adultos, son parte de un proyecto de cultura ciudadana por medio del cual se busca contribuir a la prevención, mediación y resolución de conflictos (ES.PE.RE, 2002). Aún no se han evaluado sus resultados. Lo anterior sugiere la necesidad de implementar intervenciones educativas para el fomento de la reconciliación en niños y adolescentes, así como estudios que evalúen sus resultados.

Con el fin de desarrollar competencias que permitan a los niños y jóvenes colombianos ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano, el Ministerio de Educación Nacional formuló los estándares básicos de las competencias ciudadanas. Estos estándares sirven como principios orientadores para desarrollar las competencias ciudadanas en las escuelas, lugares privilegiados para desarrollar esta tarea debido a que es allí donde el ejercicio de convivir con los demás se pone en práctica a diario (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Chaux, Lleras y Velásquez (2004) realizaron una propuesta sobre cómo desarrollar éstas competencias ciudadanas a través de las áreas académicas tradicionales. Las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

Durante los últimos años he tenido la oportunidad de desempeñarme como docente de primaria en el Colegio los Nogales. He observado con gran inquietud el ambiente violento que experimentan muchos estudiantes y el hecho de que hay pocos mecanismos

claros y consistentes dentro del colegio que ayuden a los estudiantes a manejar conflictos y emociones, a perdonarse y a reconciliarse. No existe un programa estructurado que desarrolle estas competencias en los diferentes grados, ni estrategias pedagógicas claras para los docentes que intentan ayudar a los estudiantes con sus conflictos. Esta experiencia y los vacíos encontrados en la literatura han dado origen a la siguiente pregunta de investigación: ¿Una intervención pedagógica sobre el manejo de emociones, conflictos, perdón y reconciliación será efectiva para niños de segundo de primaria del Colegio los Nogales?

Preguntas de investigación

A partir del marco conceptual propuesto y de la innovación pedagógica realizada en este estudio, se plantearon las siguientes preguntas de investigación que buscaban llenar los vacíos existentes ya mencionados en el marco conceptual.

1. ¿Qué efecto tiene la innovación pedagógica sobre el manejo de emociones, de conflictos, el perdón y la reconciliación en los niños y niñas participantes?
2. ¿Cómo es el proceso de adquisición de estas habilidades a lo largo de la intervención?

Metodología

Participantes

Los participantes en este estudio fueron estudiantes de segundo grado del Colegio los Nogales en Bogotá. Este es un colegio privado al cual asisten niños de clases socioeconómicas media-alta y alta, cuyos padres y madres tienen un alto nivel educativo. Este colegio tiene un alto nivel académico, generalmente ocupa los primeros lugares nacionales en la pruebas del ICFES. El grupo contó con 43 estudiantes (18 niños y 25 niñas) distribuidos en dos grupos (2° A y 2° B). Sus edades oscilaron entre los 8 y los 9

años. Las razones por las cuales se trabajó con esta población fueron las siguientes: 1) La investigadora de este estudio había trabajado con niños de estas edades y seguía trabajando con ellos. Esta experiencia facilitó su entrada al grupo y las relaciones de confianza con ellos. 2) Al realizar una intervención como la mencionada en los primeros años de escolaridad, es posible prevenir desde temprano dificultades en las relaciones interpersonales tales como agresiones de diversos tipos y resentimientos que pueden incidir en el desarrollo socio-afectivo de los escolares. 3) Otras investigaciones relacionadas con la solución de conflictos y la reconciliación en niños y niñas de edades similares se estaban realizando en la Universidad de los Andes. Este estudio pretendía contribuir con sus hallazgos a estas investigaciones.

Al terminar cada año escolar en este colegio los profesores de cada nivel se reúnen para hacer un listado de los niños¹ que pasarán al siguiente año. Los profesores mezclan los nombres de los niños al azar. Sin embargo, cuando hay niños con problemas académicos o de comportamiento, éstos se tienen en cuenta para que los nuevos grupos queden heterogéneos. De esta forma fueron distribuidos los niños de segundo grado, participantes de este estudio. El proceso de selección para entrar a estudiar en el Colegio los Nogales se encarga de que la población en cada grado escolar sea homogénea en cuanto a ciertos parámetros (e.g., rango de edad, nivel educativo y desarrollo cognoscitivo). Así, los niños de 2°A y 2°B tuvieron características similares de tal forma que un grupo sirvió como control y el otro como grupo de intervención.

Antes de iniciar el programa se obtuvo el consentimiento de los padres para que sus hijos participaran en el proceso evaluativo del estudio; mediante una carta se les explicó el objetivo de la investigación y de la práctica pedagógica (ver apéndice 1). La autorización

1. En este documento cuando se mencionan niños, esto se refiere a niños y niñas, excepto cuando se menciona lo contrario.

firmada por los padres fue requisito indispensable para que los estudiantes participaran en este estudio, así como la aceptación voluntaria de los niños y niñas. Todos los estudiantes participaron voluntariamente y fueron autorizados por sus padres.

Resumen de la innovación pedagógica

El objetivo de la intervención pedagógica de este estudio fue desarrollar competencias que favorecieran el manejo de conflictos, el perdón y la reconciliación en estudiantes de segundo grado del Colegio los Nogales. En esta intervención se tomó el proceso de perdón como parte del proceso de reconciliación pues no hay evidencias claras que muestren que niños de primaria logren identificar y diferenciar éstos. Al observar a los estudiantes de segundo grado del Colegio los Nogales después de situaciones conflictivas, fue posible proponer que niños de esta edad se reconcilian fácilmente, pero no tienen el desarrollo cognoscitivo suficiente para perdonar a otro sin haberse reconciliado.

Esta práctica tuvo una duración de tres bimestres, con un período de clase de 50 minutos por semana. Al iniciar la intervención se explicó a los estudiantes que el objetivo de ésta era brindarles un espacio donde pudieran compartir los problemas que tuvieran al relacionarse con los demás, reflexionar juntos y descubrir maneras de solucionarlos. También se buscó establecer acuerdos de convivencia con los estudiantes y entre ellos, por medio de los cuales se logró un ambiente de confianza, respeto y confidencialidad. El profesor fue un acompañante en el desarrollo de las habilidades, no impuso ideas ni normas de conducta. Así mismo, intentó ser ejemplo de las habilidades que se desarrollaron durante la intervención.

La intervención se dividió en tres partes. En la primera se buscó desarrollar habilidades para manejar las emociones, en la segunda habilidades para manejar los conflictos y en la tercera habilidades para perdonar y reconciliarse (ver apéndices 2 y 3 para

ejemplos de la estructura de las clases y de su planeación). En general, las actividades que se desarrollaron tuvieron la siguiente secuencia: el profesor inició las clases con una historia personal relacionada con el tema a tratar (manejo de emociones, conflictos, perdón o reconciliación). Se invitó a los estudiantes a que compartieran experiencias personales con problemas similares al de la historia, en grupos pequeños o con toda la clase. Luego se les plantearon problemas (por medio de lecturas o experiencias que los estudiantes quisieran compartir) que los estudiantes actuaron en pequeños grupos por medio de juegos de rol. La finalidad de las actuaciones fue que los estudiantes buscaran soluciones para los problemas planteados de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previas. Posteriormente se realizó una reflexión con toda la clase acerca de las soluciones halladas por los diferentes grupos. En ésta, el profesor condujo a los estudiantes hacia la aplicación de estrategias para el manejo de emociones, conflictos, perdón o reconciliación. Estas reflexiones fueron guiadas por el profesor como lo plantean Johnson y Johnson (1995) acerca del manejo de conflictos, Worthington et. al. (2000) y Enright et. al. (1998) acerca del perdón y Goleman (1996) acerca del manejo de las emociones. Durante las reflexiones se fomentó la participación de todos los estudiantes con el fin de que avanzaran y se ayudaran mutuamente en el desarrollo de las habilidades. Con este tipo de actividades se llevó a los estudiantes a desarrollar habilidades y conceptos con el fin de solucionar problemas en su vida con mayor eficacia y asertivamente.

Como se mencionó anteriormente en la intervención se llevaron a cabo lecturas. Algunas plantearon problemas que los estudiantes resolvieron en los juegos de rol de acuerdo a sus ideas y experiencias previas. Otras, en cambio, buscaron guiar a los estudiantes hacia estrategias, habilidades y conceptos. El profesor también guió la reflexión sobre estas últimas. Como estrategia paralela a las lecturas, juegos de rol y reflexiones que

se realizaron a lo largo de la intervención, los estudiantes llevaron un diario en el cual anotaron experiencias, ideas o sentimientos relacionados con las actividades de la clase y con su vida misma. En algunas clases el profesor presentó la historia inicial y motivó a los estudiantes a escribir una historia personal en su diario, relacionada con ésta. Para esta actividad de escritura los niños llenaron en su diario un formato especial llamado Reporte de Conflictos (ver apéndice 4). Al igual que las actividades ya descritas ésta se finalizó con una puesta en común de las historias que los estudiantes quisieron compartir y con una reflexión grupal guiada por el profesor.

A lo largo de toda la intervención las actividades se planearon de acuerdo con las habilidades y conocimientos que los estudiantes fueron adquiriendo. De modo que las habilidades fueron utilizadas continuamente y cada vez en situaciones más complejas.

Durante los tres meses que duró esta intervención, el grupo control recibió una intervención en aprendizaje cooperativo con un número variable de clases por semana.

Métodos de recolección de datos

En este estudio se utilizaron encuestas que buscaban identificar el efecto de la intervención sobre el manejo de emociones, de conflictos, el perdón y la reconciliación en los niños participantes. También se llevó un diario de campo y se utilizó un formato para el Reporte de Conflictos para describir el proceso de adquisición de las habilidades de los estudiantes a lo largo de la intervención.

Encuestas. Las encuestas se aplicaron antes y después de la intervención pedagógica tanto al grupo control como al grupo de intervención. Se realizó una prueba piloto para probarlas y adecuarlas de tal forma que fueran óptimas para recoger datos que ayudaran a responder qué efecto tuvo la innovación pedagógica sobre el manejo de emociones, de

conflictos, el perdón y la reconciliación en los niños y niñas participantes. Esta prueba piloto se llevó a cabo con 25 estudiantes de 2ºC en el Colegio los Nogales.

Las encuestas se realizaron en un salón del colegio. La investigadora se reunió con cada estudiante por separado y le comunicó el objetivo de la encuesta. Le explicó que ésta no tendría ninguna calificación, que sería totalmente confidencial y que sería un instrumento exclusivo para este estudio y no para las actividades escolares. Igualmente le explicó cada pregunta así como las diferentes opciones para responder asegurando así su comprensión. La encuesta tuvo preguntas donde se pidió al estudiante que pensara en la última vez que había enfrentado una situación emocionalmente difícil o un conflicto durante la última semana y que respondiera qué sintió, qué pensó y cómo reaccionó (antes, durante y después de la situación). Este estilo de pregunta ha sido utilizado por Chaux (2001) (ver apéndice 5 para el protocolo de las encuestas). Al examinar las respuestas de los participantes ante preguntas que cuestionaron lo mismo dentro de la encuesta, se estimó su consistencia interna. El valor del Alfa de Cronbach fue 0,439 lo que indicó una baja consistencia interna. Sin embargo, no se descartó ninguna respuesta en el análisis posterior.

La investigadora explicó a los estudiantes que la práctica pedagógica y la investigación no estaban ligadas a ninguna calificación y que aunque los resultados del estudio serían públicos, sólo la investigadora conocería las respuestas de cada estudiante.

Diario de campo. A lo largo de la intervención pedagógica la autora (profesora – investigadora) llevó un diario de campo donde anotó observaciones de todos sus estudiantes, experiencias, ideas y problemas que surgieron durante la intervención. La información se recolectó de acuerdo a una guía para organizarla y delimitarla (ver apéndice 6 para la guía del diario de campo). Estas observaciones se realizaron inmediatamente

después de cada clase. Se hicieron breves anotaciones durante la clase cuando esto no alteraba el desarrollo de la misma, ni el comportamiento de los niños. La guía incluyó el tema de cada clase (manejo de emociones, conflictos, perdón y reconciliación); las habilidades que se estaban trabajando; observaciones sobre las reacciones, comportamientos, comentarios de los estudiantes y las habilidades observadas en ellos. También incluyó conclusiones sobre estas observaciones; apreciaciones subjetivas de la investigadora; nuevas ideas o problemas en la intervención o en la recolección de datos; estudiantes observados; hora y fecha. Constantemente se evaluó el desarrollo de las habilidades de los estudiantes por medio de las observaciones de los juegos de rol en los que participaron los estudiantes. Esta metodología ha sido empleada por Johnson et. al. (1992) y por Johnson et. al. (1994) en sus estudios sobre el manejo de conflictos.

Reporte de conflictos. En diferentes momentos durante la intervención se pidió a los estudiantes que llenaran unos formatos para el Reporte de Conflictos (ver apéndice 4). En estos formatos los estudiantes anotaron datos sobre una historia personal relacionada con el tema de la clase. Incluyeron información sobre quiénes estaban involucrados en la historia, qué pasó, qué sintieron y pensaron, cuál era el problema para ellos y qué hicieron. También anotaron qué podían pensar y hacer la próxima vez que les suceda algo similar. Formatos similares han sido utilizados por Johnson et. al. (1994).

Para contribuir a que los estudiantes se sintieran más cómodos y respondieran con sinceridad y amplitud a los métodos utilizados, la investigadora explicó que éstos no recibirían ninguna calificación.

Métodos de análisis

La primera pregunta de la investigación, es decir la que se refiere al efecto de la innovación pedagógica sobre el manejo de emociones, de conflictos, el perdón y la

reconciliación en los niños y niñas, se respondió al analizar los datos obtenidos por medio de las encuestas.

Se compararon los datos obtenidos para cada pregunta entre el grupo control y el de intervención, antes y después de la intervención. Para esto se utilizaron pruebas t con dos colas pues no se sabía qué efecto tendría la intervención sobre los comportamientos y emociones de los niños. Se utilizaron pruebas t para varianzas iguales. Se esperaba que la diferencia entre el grupo control y el de intervención fuera significativa sólo después de la intervención.

La segunda pregunta de la investigación - ¿cómo será el proceso de adquisición de las habilidades a lo largo de la intervención?- se respondió al analizar los datos obtenidos por medio del diario de campo y del formato para el Reporte de Conflictos. El análisis de los datos recolectados con el diario de campo y con el formato para el Reporte de Conflictos se inició con una categorización deductiva a partir de las variables del estudio (manejo de emociones, de conflictos y reconciliación). Posteriormente se realizó una categorización inductiva de acuerdo a los patrones y recurrencias halladas en los datos (ver categorías y ejemplos del diario de campo en el apéndice 7, tabla 12). Luego se realizó el análisis descriptivo de las categorías que emergieron inductivamente para el manejo de emociones, de conflictos y la reconciliación. Estas categorías representan las habilidades que se trabajaron en la intervención pedagógica. Para estas categorías se analizaron los cambios de los datos en el tiempo y se buscaron patrones. Los datos se organizaron en tablas, mapas conceptuales y diagramas con el fin de explicar el proceso o cambio de estas habilidades a lo largo de la intervención (Hubbard y Power, 2000). Para evitar posibles riesgos a la validez debidos a prejuicios de la observadora, éstos se hicieron explícitos en un memo previo a la intervención. Los resultados obtenidos se contrastaron con lo

previamente escrito en el memo. Se encontraron diferencias en cuanto a lo que se creía iba a ser el proceso de adquisición de las habilidades y lo que realmente ocurrió.

Una vez analizados los datos, se triangularon los resultados obtenidos por medio del diario de campo y del formato para el Reporte de Conflictos. Esto permitió confirmar el proceso de adquisición de habilidades de los estudiantes y relacionarlo con las actividades de clase.

Resultados

El proceso de adquisición de las diferentes habilidades a lo largo de la intervención se evidenció en los formatos para el Reporte de Conflictos que llenaron los estudiantes y en el diario de campo. Las tablas 1 – 10 (ver apéndice 8) muestran ejemplos de los escritos de niños y niñas en los formatos para el Reporte de Conflictos. En estas tablas también se encuentran las categorías que emergieron inductivamente para el manejo de emociones (control de sentimientos y reacciones al actuar en los conflictos, actuar en consideración con el otro), de conflictos (expresión de sentimientos y pensamientos y qué harían si les vuelve a ocurrir lo mismo) y la reconciliación (acciones de reconciliación). Estas categorías también emergieron en el análisis del diario de campo y coinciden con las habilidades desarrolladas en la intervención.

Uno de los resultados más interesantes de este estudio fue haber encontrado patrones de cambio de las diferentes habilidades a lo largo de la intervención. Los resultados evidenciaron el proceso de desarrollo de las habilidades en los estudiantes (control de sentimientos y reacciones al actuar en los conflictos, actuar en consideración con el otro, expresión de sentimientos y pensamientos, pensar sobre lo que harían si les vuelve a ocurrir lo mismo y acciones de reconciliación). Fue interesante encontrar que los estudiantes primero desarrollaron la idea sobre lo que querían hacer la próxima vez en sus

conflictos y que durante la intervención desarrollaron la habilidad para poner en práctica estas acciones. Al leer las tablas 1 y 2 de izquierda a derecha se diferencian tres columnas indicando los meses de la intervención. Las filas muestran las diferentes clases de pensamientos que reportaron los estudiantes sobre lo que podrían hacer si les vuelve a ocurrir lo mismo. Los pensamientos sobre lo que los estudiantes harían si les vuelve a ocurrir lo mismo cambiaron durante la intervención, como se observa en estas tablas. Al inicio de la intervención pensaron en tratar de controlarse o expresarse tranquilamente. A mediados de la intervención mantuvieron estos pensamientos o pensaron en entender al otro. Al final de la intervención pensaron en entender al otro o en llegar a un acuerdo. Al comparar los pensamientos de las niñas con sus reportes acerca de lo que hicieron en sus conflictos, se observó que *al inicio* de la intervención la mayoría de las niñas pensó que la próxima vez quería expresarse tranquilamente (tabla 1), mientras que varias lograron expresarse tranquilamente *a mediados* de la intervención y la mayoría logró expresarse tranquilamente o llegar a acuerdos *al final* de la intervención (apéndice 8, tablas 3 y 7). Por ejemplo, en el formato para el reporte de conflictos de febrero una niña realizó un dibujo sobre lo que haría la próxima vez. En el diálogo del dibujo escribió: “-Andrea yo no quiero que me digas Muñoz. -Bueno yo no te digo haci”. En abril esta misma niña reportó el siguiente evento de uno de sus conflictos reales: “Yo le dije a mi hermano lo que sentia. Nos tranquilizamos los dos” y en mayo reportó: “Le dije porque lo hiciste y lo perdone”.² Algo similar sucedió con el pensamiento de entender al otro la próxima vez que les sucediera algo similar. Este pensamiento surgió *al inicio* de la intervención y *a mediados* de la intervención (tabla 1) y como muestra la tabla 5 (ver apéndice 8), la habilidad para tomar en cuenta al otro se evidenció *a mediados* de la intervención y *al final* de la intervención.

2. Los nombres de los estudiantes fueron cambiados tanto en el texto como en las tablas. Las transcripciones de los reportes de los estudiantes son literales y conservan la ortografía con la que fueron escritos.

Tabla 1				
<i>Desarrollo del pensamiento sobre lo que harían si les vuelve a ocurrir lo mismo (niñas)</i>				
		Meses de la intervención		
		1-2	3	4
Nivel de desarrollo de la habilidad	Piensan en controlarse	"No pegarle y simplemente darle la ficha del juego que estamos jugando ese día. Pues hablarle i no pegarse porque es malo a demas que uno o los otros acepten lo que hizieron."	"Irme o no ponele atencion. Est ar feliz como si no me hubiera pasado nada."	"Lo unico es pensar que no puedo contestarle mal a nadie porque rompería el acuerdo. Tranquilizarme."
		"No gritar, Disculparme con ella, Y desaugarse con otra persona, gritar contra una almuada. No me va a dar rabia."	"Decirle mas veces que no me unda. Ser más paciente."	"ignorar lo"
		"Desahogarse antes. Controlarme. Hacer entender a la otra persona. Pensar como se siente esa persona. Relajarme, para tomar una decicion."	"Puedo no ponerle atension." "Puedo pensar en otra cosa." "No hagas ruido. No me importa."	"No gritarle a la persona."
			"ignorar lo"	
Nivel de desarrollo de la habilidad	Piensan en expresarse tranquilamente	"Puedo en vez de gritarle ecplicarle que la ponche. Yo puedo pensar positivamente la proxima vez en que si nos bamos a perdonar."	"Decirles como se debe sentir que a uno se lo agan. Decirles que si no quieren ser mis amigas por defender a una persona Bueno!"	"Pensar lo rico que puede pasar. Decir lo que siento."
		"Puedo decirles y o no las estaba tocando todas las veces (pero no gritandoles). Puedo pensar en invitarlas y haci se harian amigas mias otra vez."	"Hablar primero con la profe. Que ella porque esta brava."	
		"Decirle a la persona que no es verdad y decirle que me hiso sentir mal . Pensar en cosas buenas."	"Pensar antes de actuar. En como se siente la otra persona." "Voy a decirle que no me gustan los mandones ni que me manden".	
		"- Andrea yo no quiero que me digas Muñoz. -bueno y o no te digo haci."		
		"Hablar con la persona y razonar. Que si ella se tíra de un quinto pizo y o tambien?"		
		"no le dije a maria como me est aba sintiendo". "Desirle a alguien como me estoy sintiendo."		
		"Pues puedo decirle ust edes mitad y nosotros mitad y pensar antes de actuar."		
		"que esta vez me toca a mi"		

Continuación Tabla 1

Piensan en entender al otro	"Entender que era sin culpa." "Pensar en otra cosa que no sea en lo mismo que la rabia que tenía." "-Perdón por pisarte. - Perdón."	"Perdonarla desde el principio. Nada que no sea comprenderla (ponerme en los zapatos de ella)"	"Puedo pensar antes de hacer las cosas. Puedo perdonarla mas rápido para que no se forme una pelea mas grande."
	"Que fue sin intención lo que me hicieron."	"Que jugáramos a otra cosa y no harmar tanto problema por algo que no vale la pena. Callarme esperar que este tranquila para decirle el verdadero significado de la palabra obligacion."	"Que todo lo que discutimos era por una bobada. Dejar que la otra persona se calme para poderle hablar."
		"Esperar a que se calme un rato y después explicarle lo que paso. Preguntarle qué le pasa. Ponerme en los sapatos de ella"	"Que la otra persona me está diciendo sus puntos de vista. Reconocer mis errores."
		"No hacer mala cara. Pensar como se siente mi hermana"	"Que si no me lo quiere prestar entonces que me lo quiere prestar en otra ocasión."
		"Esperar a que se tranquilise. Pues decirle Olga yo no era era usted"	"Pensar en como se siente, en porque lo hizo. Pensar antes de actuar, no pegarle"
Piensan en llegar a acuerdos / negociar			"volver a negociar"
			"Yo haría lo mismo pero llegaría a un acuerdo."
			"Hacer un acuerdo en el que todos ganen."

Tabla 2

Desarrollo del pensamiento sobre lo que harían si les vuelve a ocurrir lo mismo (niños)

		Meses de la intervención		
		1-2	3	4
Nivel de desarrollo de la habilidad	Piensan en controlarse	"No pegarle. Esperar a que pare. no parar de decir "Para".	"Desir: para por favor. No debilberle pegandole"	"No pegarle"
		"Salir corriendo y decirle a un amigo." "Que lo que hice no me habia serbido para nada porque estaba agrandando el problema."	"No poner atencion y decirle que no me moleste. En estar tranquilo"	"Que no debo pegarle sino tranquilizarme."
			"Que devo ponerle mas ganas"	"decirle que pare otra vez"
			"No pegarle, Ponerle atension"	
			"No pegarle, decirle a mi mamá o a cualquier otra persona e irme a otra parte. Pensar en algo para que no me molesten"	
			"En no debilberle"	
	Piensan en expresarse tranquilamente	"No lo ubiera empujado i ubiera hablado con el"	"Intentar de hacer entender, mas claramente. Pensar una forma de arreglar el conflicto"	
		"Desirle como me siento"		
		"Hablar con mi hermana para ver que sintio ella y si lo que pienso es la verdad."		
"Decirle que que le pasava, que no piense mas en eso"				
"Decirle a mi hermano lo que estoy sintiendo." "-Me puedes parar de molestar?"				
"Decirle que porque lo iso. Decirle a la profesora."				
"Decirle a la profesora que jugemos otro juego"				
Piensan en entender al otro		"Calmarme. Pensar que no fue con culpa" "¿Por que lo haces?"	"Que igualment e Favio es un buen amigo, lo pueden seguir pero mas atentos.No volver a pensar mal de los demás por seguir a alguien."	
			"puedo pensar Que ellos quieren jugar con nosotros. Puedo Jugar con ellos."	
Piensan en llegar a acuerdos / negociar			"No poner me tan bravo. Negociar."	
			"Pensar preguntarle porque me pega. Negociar."	

Por ejemplo, una niña reportó en su formato (al inicio y a mediados de la intervención) lo siguiente acerca de lo que quisiera hacer la próxima vez: (febrero) “Entender que era sin culpa”; (abril) “Esperar a que se calme un rato y después explicarle lo que paso. Preguntarle qué le pasa. Ponerme en los zapatos de ella”. Esta misma niña reportó lo siguiente acerca de lo que hizo en unos de sus conflictos a mediados y finales de la intervención: (abril) “Llo pense que ella estaba jugando con otra persona y que estaba feliz”; (mayo) “Calmé a Andrea”. Entonces, las niñas primero desarrollaron la idea sobre lo que harían la próxima vez y durante la intervención lograron poner en práctica esta acción.

El desarrollo del pensamiento sobre lo que harían si les vuelve a ocurrir lo mismo en los niños siguió el mismo proceso (tabla 2). También en ellos sucedió que primero desarrollaron la idea sobre lo que harían la próxima vez y luego lograron desarrollar la habilidad para hacerlo. Por ejemplo, *al inicio* de la intervención surgió en los niños el pensamiento sobre expresarse tranquilamente si les volviera a ocurrir lo mismo (tabla 2). La habilidad para expresarse tranquilamente y llegar a acuerdos se evidenció en ellos *al final* de la intervención (apéndice 8, tablas 4 y 8). En febrero un niño escribió en el formato para el reporte de conflictos que la próxima vez que le sucediera lo mismo el quería: “Desirme como me siento”. En mayo este niño escribió: “yo le dije que parara de decirme haci y negociamos (tu paras y yo me porto bien)” al contar lo sucedido en uno de sus conflictos recientes.

Este estudio también encontró que al inicio de la intervención los pensamientos de los estudiantes sobre lo que harían si les volviera a ocurrir lo mismo no fueron consistentes con sus acciones. Pero a lo largo de la intervención, pensamientos y acciones se fueron volviendo consistentes. Este proceso ocurrió de manera más rápida entre las niñas que entre los niños. Estos resultados se observan al comparar las tablas sobre el desarrollo del control

de sentimientos y reacciones al actuar en los conflictos (apéndice 8, tablas 3 y 4), las tablas sobre el desarrollo de la habilidad para actuar en consideración con el otro (apéndice 8, tablas 5 y 6) y las tablas sobre el desarrollo del pensamiento sobre lo que harían si les vuelve a ocurrir lo mismo (tablas 1 y 2). En éstas se observa que *al inicio* de la intervención, según lo reportado por los estudiantes en los formatos para el reporte de conflictos, los pensamientos hipotéticos sobre lo que harían la próxima vez fueron diferentes a sus acciones. *Al inicio* niños y niñas expresaron que querían controlarse y expresarse tranquilamente la próxima vez que tuvieran un conflicto, pero sus acciones reportadas fueron agresivas o de evasión. Sin embargo, *a mediados* de la intervención las niñas expresaron que querían controlarse, expresarse tranquilamente y entender al otro. Sus acciones *a mediados* de la intervención fueron consistentes con sus pensamientos. Sus reportes evidenciaron la habilidad para expresarse tranquilamente y para tomar en cuenta al otro. *A mediados* de la intervención los niños mantuvieron los mismos pensamientos hipotéticos que al inicio, pero no lograron actuar consistentemente con ellos, según sus escritos. *Al final* de la intervención la mayoría de las niñas expresaron querer entender al otro y llegar a acuerdos. Estos pensamientos sobre situaciones hipotéticas fueron consistentes con los escritos sobre sus acciones *al final* de la intervención. Los pensamientos sobre situaciones hipotéticas de los niños *al final* de la intervención incluyeron controlarse, entender al otro y llegar a acuerdos. Estos pensamientos también fueron consistentes con sus acciones *al final* de la intervención según sus reportes escritos.

Este proceso en el cual pensamientos y acciones se vuelven consistentes con el tiempo se evidencia en los siguientes apartes del formato para reporte de conflictos de una niña: Pensamientos (febrero) “Puedo en vez de gritarle explicarle que la ponche. Yo puedo pensar positivamente la proxima vez en que si nos bamos a perdonar.” Acciones (febrero)

“yo la ponche y ella siguió corriendo salvando a las personas entonces ella me grito entonces yo le devolví.” Pensamientos (abril) “Perdonarla desde el principio. Nada que no sea comprenderla (ponerme en los zapatos de ella).” Acciones (abril) “Le di gusto y me senté donde yo no quería. Yo le dije que no me lo volviera a hacer y después en una tienda no le compre dulces.” Pensamientos (mayo) “volver a negociar”. Acciones (mayo) “Yo pensé que pues mi hermana quería formar un conflicto. Me puse a barrer el salón y mi hermana quería también entonces negociamos. Nos turnamos”.

Manejo de emociones. Desde el inicio de la intervención los niños identificaron una gran variedad de emociones (dolor, envidia, tristeza, felicidad, susto, rabia, nervios, miedo, pesar, asco, ternura, cariño, pena, amor, impresión, preocupación, sorpresa). Sin embargo, durante el taller fueron utilizando más este vocabulario en su vida cotidiana. También lograron nombrar varias emociones que sintieron simultáneamente en algunas situaciones. Por ejemplo, algunas notas del diario de campo dicen “Hoy los niños compartieron sus experiencias expresando más emociones (injusticia, tranquilidad, indiferencia, soledad, furia, indecisión, venganza)”, “comenzaron a nombrar varias emociones que sintieron al tiempo” (febrero 23).

Como se observa en las tablas 3 y 4 (ver apéndice 8) el desarrollo del control de sentimientos y reacciones al actuar en los conflictos, inició con reacciones agresivas por parte de los estudiantes y/o evitando o ignorando al otro. Los estudiantes no controlaron sus emociones y en vez de expresarlas asertivamente reaccionaron agresivamente. Luego los estudiantes lograron expresar su voluntad, sus pensamientos y sentimientos tranquilamente. Al final del proceso los estudiantes lograron controlarse para llegar a acuerdos o negociar. Al leer estas tablas se observa que en la primera columna (correspondiente a los primeros meses de intervención) la mayoría de los reportes de conflictos de los estudiantes se

encuentran en las franjas superiores, correspondientes a reacciones agresivas o de evasión. En la segunda columna (período intermedio de la intervención) aparecen más reportes en la franja de expresión tranquila de pensamientos y emociones. Finalmente en la tercera columna (final de la intervención) aparecen más reportes de los estudiantes en las franjas inferiores correspondientes a expresarse tranquilamente y llegar a acuerdos o negociar. Por ejemplo, una de las niñas reportó en febrero: “yo dije primero lo tengo y mi hermana no acepto y nos agarramos del pelo en la cama nos dabamos patadas hasta que tire a mi hermana al piso”. La misma niña reportó en abril: “mi amiga empezo a contarlos mal y yo le dije que los estaba contando mal y ella dijo que ya no queria contar mas billetes y yo le dije pues no sigas... después le mande una carta para que le diga a los papás la verdad ella misma. Volvimos a ser amigas y pusims un cartón grande que decia no hay que decir mentiras ni odiar y otras cosas mas.” En mayo su reporte fue: “Me calme, me tome 3 vasos de agua, después fui al cuarto de mi mamá con calma y le dije lo que quería y lo que sentía. Llegamos a un acuerdo que fue que ella cumplia las cosas que me prometia y yo, por mas de que estuviera furiosa no le contesto mal”. Al comparar las tablas 3 y 4 se observa que el desarrollo del control de sentimientos y reacciones al actuar en los conflictos fue similar en niños y en niñas aunque éste se dio más rápido en las niñas. En la tabla 3 se observa que al inicio de la intervención la mayoría de las niñas reportaron haber reaccionado agresivamente en sus conflictos, a mediados de la intervención muchas reportaron haber expresado tranquilamente lo que pensaban y/o sentían y al final ya casi todas reportaron haber actuado comprendiendo al otro y/o llegando a acuerdos. Este desarrollo en los niños fue más lento, como se observa en la tabla 4. Al inicio de la intervención todos los niños reportaron haber reaccionado agresivamente en sus conflictos, a mediados de la intervención la mayoría continuó reportando que reaccionaba agresivamente o evitando al

otro. Fue al final cuando algunos reportaron que lograron expresarse tranquilamente o comprender al otro y llegar acuerdos. Entonces, mientras las niñas comenzaron a expresarse tranquilamente a mediados de la intervención, los niños lo hicieron sólo hasta el final. Sin embargo, tanto niños como niñas lograron actuar comprendiendo al otro y/o llegando a acuerdos al final de la intervención. Los siguientes apartes del diario de campo confirman estos resultados: “Según lo que cuentan en clase, algunos estudiantes están logrando hablar tranquilamente para expresarse cuando se enfrentan a un conflicto. También están buscando el momento oportuno para hablar, controlar la rabia y ceder en sus vidas” (marzo 1). “Varios niños cuentan que han intentado negociar en sus vidas con amigos y hermanos. Una de las niñas que había dicho la clase pasada que era muy difícil aplicar la negociación con su hermano, cuenta que le está enseñando a negociar a él” (mayo 18).

El desarrollo de la habilidad para actuar en consideración con el otro (tomar en cuenta lo que el otro siente y/o piensa) se observa en las tablas 5 y 6 (ver apéndice 8). El proceso inició con reacciones agresivas por parte de los estudiantes o de evasión. Es decir, reacciones en las cuales no tomaron en cuenta al otro. El proceso continuó con expresiones unilaterales por parte de los estudiantes, por medio de las cuales ellos lograron expresar sus intereses o sentimientos, pero no tomaron en cuenta los del otro. Al final del proceso los estudiantes lograron tomar en cuenta al otro: pensaron en él, actuaron o se expresaron tomándolo en cuenta. Como se observa en las tablas 5 y 6, a medida que los reportes de los estudiantes avanzan en el tiempo (lectura de las columnas de izquierda a derecha), éstos van evidenciando un cambio desde actuar sin considerar al otro (filas superiores) hasta expresarse unilateralmente y actuar tomando en cuenta al otro (filas inferiores). Por ejemplo, uno de los niños reportó a mediados de la intervención: “Cuando estaba jugando con mi hermano no le puce ganas al juego y perdi. Pensé cosas malas de el”. Este mismo

niño reportó a finales de la intervención: “Yo también me portaba mal... Yo le dije que parara de decirme haci y yo paro de molestar. Los dos paramos”. Este proceso también fue similar en niños y niñas, pero al igual que en la categoría anterior, las niñas evidenciaron ciertas habilidades antes que los niños. Como se observa en la tabla 5 la mayoría de las niñas iniciaron la intervención reaccionando agresivamente en sus conflictos o evitando al otro, a mediados de la intervención varias lograron comunicarse de manera unilateral en sus conflictos o evidenciaron en sus explicaciones y razonamientos haber tomado en cuenta al otro. Al final de la intervención la mayoría de las niñas tomaron en cuenta al otro en sus conflictos. A diferencia de las niñas, ningún niño mostró evidencia de haber tomado en cuenta al otro en sus conflictos a mediados de la intervención como se observa en la tabla 6. Esto sucedió sólo al final de la intervención. Fue también sólo hasta este momento que lograron comunicarse de manera unilateral. Las siguientes son unas notas del diario de campo que respaldan lo anterior: “En la actividad de clase, aunque cada grupo de estudiantes tenía una posición y unos intereses diferentes a los de su grupo contrario, todas las parejas de grupos encontraron una solución donde ambos grupos ganaban algo. Sólo hubo una pareja que no llegó a un acuerdo donde se tomara en cuenta las ideas de los dos grupos, sino que un grupo convenció al otro de seguir su idea. Sin embargo, todos estuvieron de acuerdo. Los acuerdos que lograron las demás parejas de grupos incluían ideas de ambos grupos. Entonces, tomaron en cuenta las ideas de los demás para llegar a un acuerdo” (mayo 3).

Manejo de conflictos. Una habilidad necesaria para manejar conflictos es saber expresarse asertivamente. Es decir, saber expresarse claramente, pero evitando herir al otro o dañar la relación. El desarrollo de la habilidad para expresarse sucedió de la siguiente manera durante la intervención: al iniciar el proceso los estudiantes se expresaron o

reaccionaron agresivamente. También, aunque algunos controlaron sus reacciones, no comunicaron sus intereses o sentimientos. Después lograron comunicarse tranquilamente y finalmente no sólo se comunicaron, sino que lo hicieron teniendo en cuenta al otro. En las tablas 7 y 8 (ver apéndice 8) se observa el proceso de adquisición de la habilidad para expresarse en niños y niñas. Se observa cómo los reportes de los estudiantes cambian de posición en las tablas desde reacciones/comunicaciones agresivas o ausencia de comunicación (columna izquierda - filas superiores), hasta comunicaciones tranquilas o teniendo en cuenta al otro (columnas media o derecha – filas inferiores). El formato para reporte de conflictos de una niña muestra cómo ella avanzó en el desarrollo de esta habilidad. En febrero reportó: “No la déje entrar a mi cuarto”; en abril reportó: “Trate de explicarle y hablarle pero no me escucho”; en mayo reportó: “Hablamos y nos abrazamos”. Como se observa en la tabla 7, la mayoría de las niñas iniciaron la intervención expresándose o reaccionando agresivamente, a mediados de la intervención varias lograron expresarse tranquilamente en sus conflictos y al final de la intervención muchas lograron comunicarse tranquilamente o tomando en cuenta al otro. El desarrollo de esta habilidad en los niños tomó más tiempo como se observa en la tabla 8. Al inicio y a mediados de la intervención los niños se expresaron/reaccionaron agresivamente en sus conflictos o no expresaron sus intereses y sentimientos. Fue al final de la intervención cuando algunos lograron expresarse tranquilamente o tomando en cuenta al otro. Como se observa en las tablas 7 y 8 las niñas adquieren la habilidad para comunicar sus pensamientos y sentimientos tranquilamente antes que los niños. La habilidad para comunicarse teniendo en cuenta al otro es más compleja y la adquieren al final tanto niñas como niños. Las siguientes notas del diario de campo respaldan estos resultados. Éstas hacen referencia a una actividad de clase en la cual se trabajó la habilidad para comunicarse tomando en

cuenta al otro: “La mayoría de los estudiantes da ideas coherentes a las ideas de los demás para ayudarlos a ponerse en los zapatos del otro. Varios ponen como ejemplo sus propios problemas para ayudar al otro a entender a la otra persona, entender lo que pasó” (abril 16).

Reconciliación. En las tablas 9 y 10 (ver apéndice 8) se observa que el número de estudiantes que reportaron eventos de reconciliación aumentó a lo largo del taller. Al seguir las columnas de estas tablas se puede observar que a lo largo de la intervención los estudiantes reportaron eventos de reconciliación implícita, explícita e indefinida. Las reconciliaciones implícitas fueron aquellas en las que los estudiantes reestablecieron la relación sin hacer referencia explícita al conflicto (i.e. retomando un juego pero sin hablar del conflicto o sin pedir perdón). En las reconciliaciones explícitas los estudiantes llevaron a cabo alguna acción explícita para reestablecer la amistad (i.e. hablando sobre lo sucedido y abrazándose). Las reconciliaciones clasificadas como indefinidas fueron aquellas en las que los estudiantes no reportaron acciones o eventos específicos, simplemente escribieron “nos perdonamos”. Al comparar estas tablas se observa que las reconciliaciones explícitas fueron más comunes en las niñas y las reconciliaciones implícitas fueron más comunes en los niños. Los eventos de reconciliación reportados por los estudiantes en los formatos para el reporte de conflictos y los datos del diario de campo sugieren que para los niños y niñas participantes no ocurrieron eventos de reconciliación sin perdón. Parece que estos dos procesos ocurren simultáneamente sin distinguirse el uno del otro. Por ejemplo, una niña escribe en su formato para el reporte de conflictos “Después Andrea, Sandra y yo pensamos en lo bueno que jugábamos antes y nos perdonamos por haber peleado. Seguimos bien”. Reportes del diario de campo sugieren lo mismo: “Los estudiantes reportan que en las reconciliaciones hay diálogo, cartas, regalos, invitaciones a jugar o peticiones para poder jugar. Cuando ocurre la reconciliación, vuelven a estar bien. Sin embargo, hay algunos

casos (pocos) en los cuales la reconciliación no se da y la relación no se reestablece (no hay reconciliación ni perdón)” (mayo 3).

En la tabla 11 se observan los resultados de las pruebas t realizadas a los datos de las encuestas del grupo experimental y el grupo control, antes y después de la intervención. El grupo experimental y el grupo control no presentaron diferencias significativas antes ($t = 1.176, p > .05$) ni después de la intervención ($t = 1.752, p > .05$).

Tabla 11								
<i>Promedios en pensar en los sentimientos, expresión de los sentimientos, pensamientos durante el conflicto y pensamientos sobre las acciones durante el conflicto, antes de la intervención (pre) y después de la intervención (post).</i>								
Categoría	Pre				Post			
	Grupo experimental	Grupo control	P	t	Grupo experimental	Grupo control	P	t
Pensar en los sentimientos	0.95	0.38	0.033	0.2	0.45	1.04	0.034	2.18
Expresión de los sentimientos	0.81	0.85	0.88	0.14	0.68	0.76	0.76	0.3
Pensamientos durante el conflicto	0.45	0.28	0.72	0.34	-0.22	0.57	0.16	1.42
Pensamientos sobre las acciones durante el conflicto	1.81	1.42	0.55	0.59	1.31	1.95	0.43	0.79
Promedios de todas las preguntas	0.92	0.73	0.24	1.17	0.59	0.95	0.08	1.75

Discusión

El hallazgo más novedoso de este estudio es que muestra cómo los estudiantes fueron adquiriendo diferentes habilidades sociales, es decir, el proceso que siguieron para desarrollarlas. Al inicio de la intervención las estrategias más comúnmente utilizadas por los estudiantes durante los conflictos fueron las acciones egocéntricas, con las cuales buscaron lograr el propio objetivo sin tomar en cuenta al otro y evadir los conflictos. Esto

coincide con lo reportado por Chaux (2001), Johnson et al. (1995) y Yeates, Schultz y Selman (1991) quienes encontraron que este tipo de estrategias son las más frecuentemente utilizadas por los niños en los conflictos. Sin embargo, a mediados y a finales de la intervención los estudiantes lograron comunicarse tranquilamente de manera unilateral y actuar teniendo en cuenta al otro y/o llegando a acuerdos. Este proceso de desarrollo de habilidades coincide con los niveles de estrategias de negociación interpersonal de Yeates, Schultz y Selman (1991) que siguen el siguiente orden: Nivel impulsivo, nivel unilateral, nivel recíproco y nivel colaborativo. Es importante resaltar que los estudiantes de este estudio alcanzaron el tercer nivel (recíproco) en tan sólo seis meses. Los participantes del estudio de Yeates, Schultz y Selman (1991) eran niños de tercero a séptimo grado. Sus resultados indican que fueron los niños mayores de su estudio quienes alcanzaron los niveles más altos de la escala de estrategias de negociación interpersonal. Los resultados de este estudio parecen indicar que es posible desarrollar este tipo de habilidades sociales en niños más pequeños, quizás desde los primeros grados de primaria.

Otro hallazgo importante de este estudio fue que a lo largo de la intervención los pensamientos de los estudiantes sobre lo que podrían hacer y sus acciones reales se fueron volviendo consistentes. Al inicio de la intervención los pensamientos de los estudiantes sobre lo que harían si les volviera a ocurrir lo mismo fueron diferentes a sus acciones. Sin embargo, a lo largo de la intervención pensamientos y acciones fueron respaldándose. Este estudio, realizado en ambientes no violentos, mostró que los pensamientos de los estudiantes sobre lo que harían la próxima vez si les ocurriera algo semejante siempre fueron pro-sociales (i.e. controlarse, hablar tranquilamente, entender al otro), no fueron agresivos. Esto contrasta con lo encontrado por Chaux (2001) y Chaux (2002) en ambientes violentos, pero en la misma ciudad de este estudio, donde la mayoría de las respuestas de

los niños a situaciones conflictivas hipotéticas no tomaron en cuenta la relación con el otro. Sólo en la mitad de los conflictos, las respuestas de los niños a situaciones conflictivas hipotéticas sí tomaron en cuenta la relación con el otro, pero estas estrategias casi no fueron utilizadas en los conflictos reales. Es posible pensar que el ambiente donde viven los niños afecta los pensamientos sobre lo que harían la próxima vez en un conflicto y sus acciones reales. Es decir, en un ambiente violento, muchos de los pensamientos podrían ser violentos al igual que las acciones. También es posible que el ambiente afecte el desarrollo de la consistencia entre los pensamientos de los estudiantes sobre lo que harían la próxima vez y sus acciones reales. Así, en un ambiente violento es posible que los pocos niños que tienen ideas pro-sociales tarden bastante en ponerlas en práctica o de pronto nunca lo hagan; mientras que en un ambiente seguro, varios niños posiblemente tendrán ideas pro-sociales y tal vez las pongan en práctica bajo la guía de una intervención pedagógica como la de esta investigación, según el ejemplo de sus padres o gracias a su desarrollo socio-afectivo.

En su estudio, Yeates, Schultz y Selman (1991) midieron los niveles de las estrategias negociación de niños y niñas comparando lo que ellos piensan y lo que hacen. Encontraron que estos niveles sobre lo que piensan y lo que hacen son similares en las niñas. Es decir, las niñas resuelven sus conflictos de una manera consistente con sus capacidades socio-cognitivas. En cambio, en los niños el nivel de las estrategias de negociación de sus acciones es más bajo que el nivel de las estrategias de negociación de sus pensamientos. Es decir, los niños con frecuencia actúan por debajo de sus capacidades socio-cognitivas. Es posible relacionar estos hallazgos con lo observado en el presente estudio con relación a la adquisición de habilidades sociales de los niños comparada con la de las niñas. Se encontró que al inicio de la intervención, los pensamientos y las acciones de las niñas no fueron consistentes. Sin embargo, éstos se volvieron consistentes a lo largo

de la intervención. También se encontró que la mayoría de las habilidades fueron adquiridas más rápido por las niñas que por los niños, a pesar de que ambos iniciaron la intervención demostrando el mismo nivel en cada habilidad. Tal vez, poder actuar frente a los conflictos de manera consistente con las capacidades cognitivas permitió un desarrollo más rápido de las habilidades sociales en las niñas. Por otro lado, la incapacidad de los niños para actuar consistentemente con sus pensamientos al inicio y a mediados de la intervención posiblemente demoró el desarrollo de sus habilidades. Son necesarios más estudios sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas y su relación con el desarrollo de sus pensamientos.

Al desarrollar la habilidad para actuar en consideración con el otro, los estudiantes de este estudio lograron pensar en el otro y/o actuar tomándolo en cuenta. Este proceso se relaciona con el desarrollo del control de sentimientos y reacciones en el cual los estudiantes lograron expresar tranquilamente lo que pensaban o querían y llegar a acuerdos. Estos procesos dejan ver cómo a medida que se desarrolló el control de los sentimientos, los estudiantes en este estudio (niños y niñas) lograron relacionarse más asertivamente con sus compañeros, amigos, y hermanos. Estos resultados coinciden y complementan los de Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001) quienes encontraron que la inteligencia emocional ayuda a los adolescentes a tomar mejores decisiones sociales y a entender mejor las situaciones a las que se enfrentan.

Los resultados de este estudio indican que las reconciliaciones explícitas son más comunes en niñas que en niños y que las reconciliaciones implícitas son más frecuentes en niños que en niñas. Esto confirma lo encontrado por Youniss y Smollar (1985), Raffaelli (1997) y Chau, E. (en revisión). Los resultados también sugieren que para niños y niñas no hay diferencia entre el perdón y la reconciliación. Parece que estos procesos se dan

simultáneamente en ellos. Es posible que no ocurran eventos de reconciliación en los niños, sin perdón. Esto contrasta con lo propuesto por Enright, Freedman y Rique (1998) y por McCullough y Worthington (1995), quienes plantean que éstos son dos procesos distintos y que es posible que haya perdón sin reconciliación. Sin embargo, hacen falta más estudios con niños que confirmen lo encontrado en esta investigación.

En este estudio el número de reconciliaciones de los niños participantes aumentó a lo largo de la intervención. Esto sugiere que intervenciones educativas estructuradas, con una metodología y unos objetivos claros pueden promover el perdón y la reconciliación en niños. Esto complementa lo encontrado por Freedman y Enright (1996) y Hebl y Enright (1993) al evaluar el modelo de perdón de Enright, Freedman y Rique (1998) y encontrar que su seminario promovió el perdón en los adultos participantes. No conocemos, sin embargo, estudios que hayan encontrado efectos similares sobre la reconciliación en niños así de pequeños.

Los resultados de este estudio muestran que a lo largo de la intervención los niños participantes desarrollaron la habilidad para actuar en consideración con el otro y que el número de reconciliaciones reportadas por ellos aumentó. Es posible que la habilidad para tomar en cuenta al otro, entender sus sentimientos y pensamientos haya promovido los eventos de reconciliación a lo largo de la intervención. Esto apoyaría lo encontrado por McCullough, Worthington y Rachal (1997) al evaluar un programa para perdonar basado en el fomento de la empatía. En este estudio, los participantes desarrollaron mayor empatía y mayor capacidad para perdonar debido a la intervención. Sin embargo, hacen falta más estudios con niños sobre la relación entre la capacidad para perdonar y reconciliar y el desarrollo de la habilidad para actuar en consideración con el otro y de la empatía. Son pocos los estudios realizados sobre la reconciliación en niños y adolescentes (Chaux, en

revisión; Butovskaya et al., 2000; Raffaelli, 1997 y Youniss y Smollar, 1985). Es por esto que los resultados sobre la reconciliación en niños reportados en este estudio son de gran importancia.

Este estudio encontró que la intervención pedagógica para desarrollar habilidades sociales relacionadas con el manejo de emociones, conflictos, el perdón y la reconciliación tuvo un efecto en varios de los estudiantes participantes. Estos estudiantes lograron desarrollar habilidades sociales que les permitieron, en muchas ocasiones, relacionarse más asertivamente. Estos resultados, al igual que los de Aber, Brown y Henrich (1999), Battistich, Solomon, Watson, Solomon, Schaps (1989), Conduct Problems Prevention Research Group (2002), Grossman, Neckerman, Koepsell, Yu Liu, Asher, Beland, Frey y Rivara (1997), Johnson, Johnson, Dudley y Acikgoz (1994), Johnson, Johnson y Dudley (1992), Johnson y Johnson (1996) y Johnson, Johnson, Mitchell y Fredrickson (1997) sugieren que los niños pueden adquirir habilidades sociales a través de intervenciones pedagógicas estructuradas y logran ponerlas en práctica en su vida cotidiana. Es interesante encontrar estos resultados en un país en desarrollo.

Desde el inicio de la intervención la investigadora trabajó por establecer un ambiente de confianza dentro del salón de clase. Este ambiente se desarrolló a través de acuerdos de convivencia, respeto y confidencialidad que se hicieron al inicio de la intervención y que se retomaron a lo largo de ésta. También a través del ejemplo y la relación de cuidado que la investigadora estableció con los estudiantes. La continuidad y consistencia del ambiente en el salón de clase lograda gracias al alto número de horas que la investigadora estuvo en contacto con los estudiantes semanalmente por fuera de la intervención (aproximadamente 20 horas), también ayudaron a establecer una relación de cuidado no sólo entre los estudiantes y la investigadora, sino entre ellos mismos. Esto

posiblemente tuvo una implicación sobre el desarrollo de las habilidades en los estudiantes y sobre la práctica de éstas entre ellos en su vida cotidiana (dentro del ambiente escolar y en otros ambientes).

Los resultados que arroja este estudio acerca del proceso de adquisición de algunas habilidades sociales en niños de segundo de primaria son interesantes. Sin embargo, es importante mencionar la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental después de la intervención. Es posible explicar esto debido a las limitaciones de este estudio: Primero, el tamaño de la muestra fue muy pequeño. Segundo, el grupo control estaba recibiendo una intervención en aprendizaje cooperativo. Esto pudo generar cambios también en sus estudiantes, teniendo en cuenta que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos sobre las habilidades sociales (Alarcón, 2005; Battistich, Solomon y Delucchi, 1993; Slavin, 1999; Solomon, Watson, Delucchi, Schaps y Battistich, 1988). Tercero, el grupo experimental y el grupo control no estuvieron aislados por completo, los niños tuvieron contacto entre sí en muchas oportunidades durante la jornada escolar y fuera de ésta. Además, los estudiantes de ambos grupos vienen relacionándose y tienen lazos desde preescolar gracias a que cada año los grupos se mezclan. Cuarto, es posible que los estudiantes no hayan entendido bien las preguntas de la encuesta; al examinar la consistencia interna de las respuestas de los participantes a la encuesta, ésta resultó baja. También pudo suceder que las respuestas hayan sido afectadas por la deseabilidad social de los participantes. Con respecto a esto, se encontraron inconsistencias entre las respuestas del grupo experimental a las encuestas realizadas y lo que escribieron en los formatos para el reporte de conflictos con relación a su manera de proceder en los conflictos. En los escritos contaron sobre sus reacciones agresivas en los conflictos (95% de los estudiantes contaron cómo habían reaccionado agresivamente en

algún conflicto), mientras que en las encuestas sólo 47% de los estudiantes escogieron reacciones agresivas como respuesta. Lo mismo sucedió en el grupo control. En sus escritos 91% de los estudiantes contaron sobre sus reacciones agresivas, mientras que en las encuestas sólo 42% de las respuestas se relacionaban con reacciones agresivas. Quinto, como se observa en los datos de los formatos para el reporte de conflictos y de las encuestas los datos no fueron consistentes en todos los estudiantes, el desarrollo de las habilidades se dio en unos estudiantes pero no en todos. Sexto, el estudio se basó en gran parte, en lo que los estudiantes decidieron contar sobre sus conflictos. Es posible que hayan omitido detalles importantes. Sin embargo, el diario de campo confirmó lo reportado por los estudiantes.

A pesar de sus limitaciones, este estudio aporta al conocimiento sobre intervenciones educativas para el desarrollo de habilidades sociales y su evaluación. Los resultados de este estudio muestran cómo un programa educativo estructurado, con estrategias pedagógicas adecuadas, funciona para desarrollar algunas habilidades sociales relacionadas con el manejo de emociones, conflictos, el perdón y la reconciliación. Los resultados también muestran, en detalle, el proceso de desarrollo de estas habilidades.

Referencias

- Aber, J.L., Brown, J.L., & Henrich, CC. (1999). *Teaching conflict resolution: An effective school-based approach to violence prevention*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Alarcón, J. (2004). Estudio sobre los beneficios académicos e interpersonales de una técnica del aprendizaje cooperativo en alumnos de octavo grado en la clase de matemáticas. *Revista EMA Investigación e innovación en educación matemática*, 9 (2), 106-128.
- Aureli, F., & de Waal, F.B.M. (2000). *Natural conflict resolution*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J. & Schaps, E. (1989). Effects of an Elementary School Program to Enhance Prosocial Behavior on Children's Cognitive-Social Problem-Solving Skills and Strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 147-169.
- Battistich, V., Solomon, D. & Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *The Elementary School Journal*, 94, 19-32.
- Bonilla-Castro & E. Y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Butovskaya, M. & Kozintsev, A. (2000). Agression, Friendship, and Reconciliation in Russian Primary Schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 25, 125-139.
- Canter, L & Petersen, K. (1995). *Teaching students to get along*. Santa Monica, CA: Canter & Associates, Inc.
- Chaux, E. (2001). Peer conflicts in a violent environment: Strategies, emotions, and

- reconciliations in conflicts among Colombian children and early adolescents. En: E. Chaux, *Peer conflicts in a violent environment: Strategies, emotions, reconciliations and third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents* (pp. 9-45). Tesis doctoral inédita, Harvard University.
- Chaux, E. (2001). *Desenredando el desarrollo de la violencia urbana en Colombia: Agresión reactiva, agresión proactiva y el ciclo de la violencia*. Propuesta de investigación presentada a Colciencias.
- Chaux, E. (2002). Post-conflict reconciliations among Colombian preadolescents and young adolescents. Presentación en el congreso mundial del International Society for Research on Aggression en julio del 2002 en Montreal.
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12, 41-51.
- Chaux, E. (en revisión). Post-conflict reconciliations among Colombian preadolescents and early adolescents. *International Journal of Behavioral Development*.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Using the Fast Track randomized prevention trial to test the early-starter model of the development of serious conduct problems. *Development and Psychopathology*, 14, 925-943.
- Chaux, E. Lleras, J. & Velásquez, A.M. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.
- Eisenberg, N. & Strayer, J.(1992). Cuestiones fundamentales en el estudio de la

- empatía. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.) I, Aizpurua (Trans.) *La empatía y su desarrollo* (pp. 13-24). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Elias, M.J. & Weissberg, R.P. (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. *Journal of School Health*, 70, 186-190.
- Enright, R.D., Santos, M.D. & Al-Mabuk, R. (1989). The Adolescent as a Forgiver. *Journal of Adolescence*. 12, 95-110.
- Enright, R.D. & The Human Development Study Group. (1994). Piaget on the Moral Development of Forgiveness: Identity or Reciprocity? *Human Development*, 37, 63-80.
- Enright, R.D., Freedman, S. & Rique, S. (1998). The Psychology of Interpersonal Forgiveness. En: R.D. Enright y J. North (Eds.), *Exploring Forgiveness* (pp. 46-62). Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Freedman, S.R. & Enright, R.D. (1996). Forgiveness as an Intervention Goal with Incest Survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 983-992.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor S.A.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Ping-Yu Liu, Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. *JAMA*. May 28, 1605-1611.
- Hebl, J.H. & Enright, R.D. (1993). Forgiveness as a Psychotherapeutic Goal with Elderly Females. *Psychotherapy*, 30, 658-667.
- Hubbard, R.S. & Power, B.M. (2000). *El arte de la indagación en el aula: Manual para docentes-investigadores*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Dudley, B. (1992). Effects of Peer Mediation Training

- on Elementary School Students. *Mediation Quarterly*, 10 (1), 89-99.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B. & Acikgoz, K. (1994). Effects of Conflict Resolution Training on Elementary School Students. *The Journal of Social Psychology*, 134 (6), 803-817.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1995) *Teaching Students to be Peacemakers*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational research*, 66 (4), 459-506.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., Mitchell, J. & Fredrickson, J. (1997). The Impact of Conflict Resolution Training on Middle School Students. *The Journal of Social Psychology*, 137 (1), 11-21.
- Kreidler, W.J. (1984). *Creative Conflict Resolution*. Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Mayer, J.D., Perkins, D.M., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, April, 131-137.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Espantapájaros Taller, IPSA.
- McCullough, M.E., & Worthington, E.L. (1994). Models of Interpersonal Forgiveness and their Applications to Counseling: Review and Critique. *Counseling and Values*, 39, 2-14.
- McCullough, M.E., & Worthington, E.L., Jr. (1995). Promoting Forgiveness: A

- Comparison of two brief Psychoeducational group interventions with a waiting-list control. *Counseling and Values*, 40, Issue 1.
- McCullough, M.E., Worthington Jr., E.L. & Rachal, K.C. (1997). Interpersonal Forgiving in Close Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 321-336.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. & Weissberg, R.P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- P. Narváez, L. (2002). *Escuelas de Perdón y Reconciliación*. Bogotá, D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., Departamento Administrativo de Acción Comunal del Distrito D.A.A.C.D., Proyecto Ecobarrios. Sin publicar.
- Raffaelli, M. (1997). Young Adolescents' Conflicts with Siblings and Friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (5), 539-558.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Argentina. Aique grupo editor S.A.
- Solomon, D., Watson, M., Delucchi, K., Schaps, E. y Battistich, V. (1988). Enhancing Children's Prosocial Behavior in the classroom. *American Education Research Journal*, 25, 527-554.
- Walters, J.R., & Seyfarth, R.M. (1987). Conflict and cooperation. En B.B. Smuts, D.L.Cheney, R.M. Seyfarth, R.W. Wrangham, and T.T. Struhsaker (Eds.), *Primate Societies* (pp. 306-317). Chicago: University of Chicago Press.
- Worthington, E.L. Jr., Sandage, S.J. & Berry, J.W. (2000). Group Interventions to

Promote Forgiveness: What Researchers and Clinicians Ought to Know. En: M.E. McCullough, K.I. Pargament, and C.E. Thoresen. (Eds). *Forgiveness: Theory, Research, and Practice* (pp 228-253). New York: The Guilford Press.

Yeates, K.O., Schultz, L.H. & Selman, R.L. (1991). The Development of Interpersonal Negotiation Strategies in Thought and Action: A Social-Cognitive Link to Behavioral Adjustment and Social Status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37 (3), 369-405.

Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Apéndice 1

Carta para la autorización de los padres

Septiembre 16 de 2003

Sr. (a)

Estimado (a) s padres:

Una de las mayores preocupaciones que hemos tenido los profesores del Colegio en los últimos años, se refiere a las relaciones de conflicto entre los alumnos. Estas situaciones se observan en menor grado en primaria, sin embargo surge la inquietud acerca de lo que se puede hacer para desarrollar habilidades sociales en los niños que les permitan afrontar estas y otras situaciones sociales.

Desde agosto del 2002 he estado trabajando en la preparación de un programa para el Manejo de Conflictos y la Reconciliación entre los niños, asesorada por la Maestría en Educación de la Universidad de Los Andes, que estoy cursando. El propósito de dicho programa es capacitar a los niños para manejar pacíficamente sus conflictos, saber expresar sus sentimientos e intereses, escuchar activamente a otros, negociar, llegar a acuerdos, etc.

El plan que he convenido con el colegio es que a partir del segundo bimestre de este año escolar, los niños de segundo participen en la investigación y en las actividades de este programa. El propósito de la investigación es averiguar si un programa como éste contribuye a mejorar eficazmente el compañerismo entre los niños.

Para mi es indispensable informarles sobre el trabajo que voy a realizar pues quisiera contar con su apoyo para adelantarlo. Les ruego devolver firmado el volante adjunto a la directora de curso el jueves 18 de septiembre.

Muchas gracias por su apoyo,

Catalina Rodríguez López

Profesora de segundo de primaria

Colegio LOS NOGALES – Programa para el Manejo de Conflictos y la Reconciliación.

Septiembre de 2003

Aceptamos que nuestro hijo (a) participe en la investigación y las actividades del programa para el Manejo de Conflictos y la Reconciliación.

Firma de los padres

Apéndice 2

Guía de clase tipo 1

1. El profesor cuenta una historia personal relacionada con el tema a tratar (manejo de emociones, de conflictos, perdón o reconciliación).
2. Los estudiantes comparten sus historias personales en pequeños grupos.
3. Se realiza una lectura grupal sobre un texto. La lectura se detiene en las partes - problemas relacionados con el tema de la clase (e.g. en un conflicto).
4. En pequeños grupos los estudiantes participan en juegos de rol buscando soluciones al problema planteado en la lectura.
5. Los grupos deben llegar a un acuerdo sobre las posibles soluciones y si hay algunas mejores que otras.
6. Uno de los integrantes (escogido al azar) presenta las soluciones encontradas por su grupo.
7. El resto de la clase y el profesor ofrecen una retroalimentación a los diferentes grupos y reflexionan sobre las mejores soluciones, su efectividad y asertividad (esta reflexión estará relacionada con las habilidades a desarrollar en cada clase).
8. Sigue la lectura del texto hasta hallar un nuevo problema. Los estudiantes nuevamente participarán en juegos de rol donde se practicarán las habilidades previamente discutidas.

NOTA: Los textos utilizados podrán ser de literatura infantil, textos relacionados con la vida de los estudiantes, libretos sobre problemas con diferentes puntos de vista, historias personales que los estudiantes quieran compartir, textos sobre la historia contemporánea o videos.

Guía de clase tipo 2

1. El profesor y los estudiantes leen un texto relacionado con el tema a tratar (manejo de emociones, de conflictos, perdón o reconciliación).
2. Los estudiantes escriben en su diario una historia personal relacionada con el problema del texto. Utilizan el Formato para el Reporte de Conflictos.
3. El profesor comparte su historia personal y los estudiantes que quieran comparten las suyas.
4. El profesor guía la reflexión con los todos estudiantes sobre las mejores soluciones, su efectividad y asertividad (esta reflexión estará relacionada con las habilidades a desarrollar en cada clase).

Apéndice 3

Ejemplos de la planeación de clases

UNIDAD: Manejo de emociones		
Fecha	Habilidades a desarrollar	Actividades y desempeños
Oct 27 #1	<ul style="list-style-type: none">• Establecer normas de convivencia, respeto y confidencialidad	<p>Introducción del taller:</p> <p>-El profesor cuenta a sus estudiantes un conflicto personal. Pregunta a los estudiantes si alguna vez han tenido un conflicto con alguien y pide a algunos voluntarios que cuenten cómo fueron estos conflictos. Lleva al grupo hacia un consenso sobre lo que es un conflicto.</p> <p>-Les cuenta una historia sobre un grupo de chimpancés, las relaciones entre sus miembros y sus conflictos más usuales. Les pregunta por los motivos que desencadenaron estos conflictos (compartir el mismo lugar, la misma comida, los mismos compañeros) y por las maneras como los solucionaron.</p> <p>-Les pregunta si conocen otros animales que también tengan conflictos. Finalmente los lleva a concluir que los conflictos son naturales y que pueden deben solucionarse para vivir en grupo.</p>

<p>Nov 10 #2</p> <p>Nov 24 #3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y nombrar diferentes emociones • Reconocer las situaciones desencadenantes de diferentes emociones 	<p>-El profesor cuenta a los estudiantes que durante este taller van a compartir muchas experiencias personales relacionadas con las emociones y los conflictos que tienen a diario. Les propone que entre todos hagan un mural de normas de convivencia, respeto y confidencialidad con el fin de que todos se sientan cómodos durante el taller. El profesor anota las ideas de los estudiantes en el tablero y después de llegar a un acuerdo común sobre las normas más adecuadas, les pide que escriban estas normas en tiras de cartulina para luego pegarlas en el “mural de convivencia”.</p> <p>-El profesor pide a los niños que traigan para la próxima clase objetos como: gafas, pañoletas, camisas, gorros... que sirvan para disfrazarse. Estos materiales se guardarán en una caja que solo se utilizará durante el taller.</p> <p>-El profesor da inicio a la clase preguntando a los estudiantes si recuerdan lo que sintieron al ver la película “Harry Potter” y les pide que lo compartan explicando qué les generó esas emociones. En seguida les pide que escuchen la siguiente historia, que es real, y que estén atentos a sus emociones.</p> <p>-El profesor lee a sus estudiantes una historia sobre dos amigos de colegio que un día deben separarse pues uno de ellos se va de la ciudad.</p>
-----------------------------------	---	--

<p>Ene 19 #5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir empatía • Reconocer algunas maneras de expresar las emociones • Reconocer algunas maneras de controlar el pensamiento y las reacciones 	<p>identificar las situaciones desencadenantes de éstas.</p> <p>-El profesor pide a los estudiantes que reflexionen sobre las fortalezas y debilidades de sus grupos de trabajo. Les pide que las compartan con el resto del grupo. Luego les pide que anoten en un papel los propósitos de su grupo para trabajar mejor.</p> <p>-El profesor pide a los estudiantes que recuerden lo sucedido en la clase anterior. Hace énfasis en cómo ellos representaron y reconocieron diversas emociones.</p> <p>-Luego pide a los estudiantes que recuerden situaciones que les han generado rabia y da un ejemplo personal. Los estudiantes deben compartir esto con su grupo de trabajo. Algunos voluntarios comparten las situaciones que alguna vez les generaron o les generan rabia.</p> <p>-El profesor cuenta a los niños una situación conflictiva entre dos amigos, donde uno de ellos (Andrés) pierde el control de sus emociones y reacciona agresivamente contra el otro (Juan). Pide a los niños que en grupos identifiquen el problema de Andrés en esta situación y que compartan sus ideas con el resto de la clase. El profesor anota estas ideas en el tablero. Si es necesario les ayuda a ver cómo alimentar la rabia a través del pensamiento genera más rabia y cómo actuar sin</p>
------------------	---	--

<p>Ene 26 #6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer algunas maneras de expresar las emociones • Reconocer algunas maneras de controlar el pensamiento y las reacciones 	<p>pensar o perder el control puede causar más problemas.</p> <p>-El profesor pide a los grupos que discutan sobre otras maneras como Andrés pudo haber actuado. Les pide que compartan sus ideas con el resto de la clase y las anota en el tablero. Si es necesario les ayuda a ver cómo uno puede desafiar los pensamientos (rabia) y controlar su cuerpo en las reacciones.</p> <p>-El profesor pide a los estudiantes que retomen lo discutido en la clase anterior. Los guía según las habilidades desarrolladas en dicha clase.</p> <p>-Pide a los estudiantes que compartan (voluntariamente) situaciones en las cuales hayan alimentado la rabia a través del pensamiento. También situaciones en las cuales hayan perdido el control de su cuerpo al reaccionar. El profesor anota ejemplos en el tablero.</p> <p>-En grupos los estudiantes discuten sobre maneras alternativas de proceder ante las situaciones compartidas por los compañeros. Comparten sus ideas con el resto del grupo. Si es necesario el profesor puede retomar cómo alimentar la rabia a través del pensamiento genera más rabia y cómo actuar sin pensar o perder el control puede causar más problemas.</p>
------------------	---	--

		<p>-Basado en las experiencias compartidas por los estudiantes, el profesor plantea una situación conflictiva entre tres o cuatro amigos. Pide a los estudiantes que, en sus grupos, discutan sobre maneras alternativas de proceder de estos amigos.</p> <p>Finalmente les pide que preparen la representación de estas ideas.</p>
--	--	---

Apéndice 4

Formato para el Reporte de Conflictos

¿Quiénes estuvieron involucrados?	
¿Qué pasó?	
¿Qué sentí? ¿Por qué?	
¿Qué pensé?	
¿Qué hice?	
¿Cuál fue el problema?	

¿Qué sucedió después del conflicto?	
¿Cómo están ahora?	
¿Qué puedo pensar la próxima vez que me pase algo similar? MISMETAS	
¿Qué puedo hacer la próxima vez que me pase algo similar? MISMETAS	
Haz un dibujo sobre lo que podrías hacer la próxima vez.	

Apéndice 5

Protocolo para encuestas

Piensa en la última vez que tuviste un conflicto con alguien durante esta semana. Ahora responde las siguientes preguntas escribiendo una **X** en la opción que escojas. **Selecciona UNA sola respuesta en cada pregunta.**

1. Para ti el conflicto fue:

- a. importante
- b. no fue importante

2. El conflicto fue con:

- a. un amigo
- b. un compañero del colegio
- c. otra persona ¿cuál? _____

3. Piensa en cómo te estabas **sintiendo ANTES** del conflicto. Te estabas sintiendo:

- a. feliz
- b. triste
- c. bravo
- d. tranquilo
- e. de otra manera ¿cuál? _____

4. Te estabas sintiendo así por:

- a. algo que te había pasado antes
- b. por nada en especial

- c. por algo que te había pasado antes con la persona con la que peleaste
- d. por otra cosa ¿cuál? _____

5. ¿ **ANTES** del conflicto pensaste en lo que estabas sintiendo?

- a. si
- b. no

6. Si pensaste en tus sentimientos, pensaste en:

- a. por qué te estabas sintiendo así
- b. pensaste en qué hacer para no sentirte mas así
- c. no pensaste en nada
- d. pensaste en cosas que te hicieron sentir más triste o mas bravo, o mas feliz
- e. pensaste otras cosas ¿cuáles? _____

7. El conflicto sucedió por:

- a. algo que tu dijiste
- b. algo que la otra persona dijo
- c. algo que tu hiciste
- d. algo que la otra persona hizo

8. Piensa en cómo te **sentiste DURANTE** el conflicto. Te sentiste:

- a. feliz
- b. triste
- c. bravo
- d. tranquilo
- e. nervioso

f. de otra manera ¿cuál? _____

9. Te sentiste así por:

- a. lo que estaba diciendo o haciendo la otra persona
- b. por lo que tu estabas diciendo o haciendo
- c. por lo que estaban haciendo o diciendo otros niños que no estaban involucrados en el conflicto
- d. por otra cosa ¿cuál? _____

10. ¿ **DURANTE** el conflicto pensaste en lo que estabas sintiendo?

- a. si
- b. no

11. Si pensaste en tus sentimientos, pensaste en:

- a. por qué te estabas sintiendo así
- b. pensaste en qué hacer para no sentirte mas así
- c. no pensaste en nada
- d. pensaste en cosas que te hicieron sentir más triste o mas bravo, o mas feliz
- e. pensaste otras cosas ¿cuáles? _____

12. **DURANTE** el conflicto expresaste tus sentimientos a la otra persona?

- a. si
- b. no

13. Si expresaste tus sentimientos a la otra persona lo hiciste:

- a. gritándole o hablándole fuerte
- b. explicando lo que sentías
- c. hablándole tranquilamente
- d. de otra forma ¿cuál? _____

14. ¿Pensaste algo **DURANTE** el conflicto?

- a. si
- b. no

En las siguientes preguntas puedes escoger MÁS DE UNA opción.

15. Si pensaste en algo **DURANTE** el conflicto pensaste en:

- a. como ganar el conflicto
- b. pensaste en lo injusta que estaba siendo la otra persona
- c. pensaste en cual había sido el problema
- d. no pensaste en nada
- e. pensaste en cómo solucionar el problema
- f. pensaste en lo que tú estabas sintiendo
- g. pensaste en lo que la otra persona estaba sintiendo
- h. pensaste en otra cosa ¿cuál? _____

16. Piensa en qué **hiciste DURANTE** el conflicto.

- a. gritaste a la otra persona
- b. golpeaste a la otra persona

- c. oíste lo que decía la otra persona sin ponerle mucho cuidado
- d. trataste de entender lo que la otra persona decía y quería
- e. te alejaste de la otra persona
- f. le explicaste a la otra persona lo que tú pensabas y querías
- g. trataste de llegar a un acuerdo con la otra persona
- h. hiciste algo diferente ¿qué? _____

17. Piensa en cómo **TERMINÓ** todo. ¿Se arreglaron?

- a. si
- b. no

18. ¿La relación volvió a ser como antes?

- a. si
- b. no

Si DESPUÉS del conflicto NO TE ARREGLASTE con la otra persona o la relación entre ustedes NO VOLVIÓ A SER COMO ANTES, por favor responde las siguientes preguntas. De lo contrario, entrega esta encuesta al profesor.

19. **DESPUÉS** del conflicto **SE ALEJARON** por un tiempo pero **SEGUIAN DSIGUSTADOS?**

- a. si
- b. no

20. **SISE ALEJARON** por un tiempo piensa en cómo te **sentiste**.

- a. feliz
- b. triste
- c. bravo
- d. tranquilo
- e. nervioso
- f. de otra manera ¿cuál? _____

21. ¿Si se alejaron por un tiempo **pensaste** algo?

- a. si
- b. no

22. Si pensaste algo pensaste:

- a. no me importa la relación con la otra persona
- b. la relación con la otra persona es importante
- c. quiero volver a estar bien con la otra persona
- d. pensaste en cómo tratar de solucionar el problema de nuevo
- e. pensaste en buscar ayuda de alguien para resolver el conflicto
- f. no pensaste en nada

23. ¿Después de haberse alejado por un tiempo después del conflicto hubo una reunión amistosa con la otra persona?

- a. si
- b. no

24. Si hubo una reunión amistosa de nuevo piensa en lo que sucedió:

- a. volvieron a estar juntos y todo volvió a ser igual
- b. hablaron otra vez y trataron de llegar a un acuerdo
- c. buscaron a otra persona para que les ayudara a resolver el conflicto
- d. volvieron a pelear
- e. pasó algo distinto ¿qué pasó? _____

25. Si hubo una reunión amistosa piensa en cómo terminó todo. ¿Se arreglaron?

- a. si
- b. no

26. Si **NO HUBO** una reunión amistosa piensa en cómo te sentiste.

- a. feliz
- b. triste
- c. bravo
- d. tranquilo
- e. de otra manera ¿cuál? _____

27. Si te vuelve a ocurrir lo mismo piensa en **LO QUE HARÍAS LA PRÓXIMA VEZ.**

- a. hacerle entender a la otra persona lo que quieres
- b. ignorar el conflicto
- c. gritarle a la otra persona para que entienda lo que tu quieres
- d. escuchar la opinión de la otra persona y tratar de llegar a un acuerdo

- e. pegarle a la otra persona
- f. buscar a otra persona para que les ayude a resolver el conflicto
- g. tratar de entender a la otra persona
- h. harías otra cosa ¿qué harías? _____

Apéndice 6

Guía para el diario de campo

Tema:	
Actividad de clase:	
Habilidades a desarrollar:	
Fecha y hora:	

Estudiantes:	
Habilidades observadas:	
Comportamientos de los estudiantes:	
Conclusiones:	
Apreciaciones subjetivas:	

Ideas o problemas:	De la intervención:	De la metodología:
--------------------	---------------------	--------------------

Conflictos reportados al profesor fuera de clase:	Fecha:	Motivo:
	Fecha:	Motivo:
		Total a la semana:

Apéndice 7

Categorías que emergieron de la categorización inductiva al analizar el diario de campo y los formatos para el reporte de conflictos y ejemplos del diario

Tabla 12	
<i>Categorías que emergieron del análisis inductivo de los formatos para el reporte de conflictos y del diario de campo y ejemplos de este último.</i>	
Categorías	Ejemplos del diario de campo
Control de sentimientos y reacciones al actuar	"Practican habilidades de autocontrol o reacciones alternativas frente a la rabia con juegos de rol. Generan muchas ideas para autocontrolarse: Calmarse, respirar profundo, salir corriendo antes de golpear. Un par de niños y de niñas contaron que habían logrado autocontrolarse." (feb 2)
Piensa y/o reacciona agresivamente	"Muchos de los estudiantes creen que es normal golpear, se sienten bien." (dic 3)
Evita/ ignora al otro	"Piensan que una alternativa para controlar sus reacciones es salir corriendo, evitar al otro." (feb 9)
Se expresa tranquilamente	"Un par de niños dicen que están logrando hablar tranquilamente cuando se enfrentan a un conflicto, buscar el momento oportuno para hablar:" (mar 1)
Llega a un acuerdo / negocia	"Seis niños dicen que han intentado negociar en sus vidas (amigos y hermanos). Una niña le está enseñando a negociar a su hermano." (may 19)
Actuar en consideración con el otro	"Actuaron situaciones personales tomando en cuenta lo que el otro podía haber sentido o pensado." (feb 9)
Se comunica unilateralmente	"Con juegos de rol practican: Hablar diciendo lo que se quiere (ej: no me rasguñes, no me gusta; no me molestes más)." (feb 2)
Evidencia tomar en cuenta al otro	"Un par de niños ceden al entender la posición del otro, otros encuentran el mejor momento para hablar." (mar 1)
Habilidad para expresarse	"Manifestaron sensaciones de nudo y malestar cuando no dicen lo que sienten. Sugirieron como solución a las historias hipotéticas manifestar lo que se siente, explicar lo sucedido." (feb 23)
No expresa nada	"En sus vidas cotidianas muchas veces no se les ocurre expresar lo que sienten y piensan al otro:" (oct 27)
Se comunica tomando en cuenta al otro	"Un par de niños dicen que están logrando hablar tranquilamente cuando se enfrentan a un conflicto, buscar el momento oportuno para hablar, controlar la rabia y ceder en sus vidas." (mar 8)
Pensamiento sobre lo que harían si les vuelve a ocurrir lo mismo	"Los estudiantes dicen que resolverían sus conflictos para sentirse mejor y para no perder a la otra persona." (mar 15)
Piensen en controlarse	"Reconocen maneras de controlar las reacciones: respirar hondo y pensar en otra cosa, pensar antes de pegar." (ene 19).
Piensen en expresarse tranquilamente	"Piensan en desahogarse con un amigo o un profesor, hablar con el otro." (ene 19)
Piensen en entender al otro	"Proponen como una alternativa para solucionar sus conflictos entender a la otra persona." (mar 29)
Piensen en llegar a acuerdos /negociar	"Dos niñas me dicen que han tenido un conflicto y que están intentando negociar (han pensado en lo que les está pasando y están buscando una solución asertiva." (ago 18)

Continuación Tabla 12

Acciones de reconciliación	"Cuando ocurre la reconciliación, vuelven a estar bien. Sin embargo, hay algunos casos (pocos) en los cuales la reconciliación no se da y la relación no se reestablece (no hay reconciliación ni perdón)." (may 19)
Reconciliación implícita	"Dicen que se reconciliaron sonriendo, sentándose juntos, riéndose de algo que les estaba pasando. (abr 16)
Reconciliación explícita	"En las reconciliaciones hay diálogo, cartas, reglalos, invitaciones a jugar o peticiones para poder jugar." (may 3)
Reconciliación indefinida	"Parece que estas reconciliaciones fueron espontáneas, no buscadas racionalmente." (oct 27)

Apéndice 8

Tablas con ejemplos de los Reportes de Conflictos para el control de sentimientos y reacciones, la expresión de sentimientos y pensamientos

Tabla 3				
<i>Desarrollo del control de sentimientos y reacciones al actuar en los conflictos (niñas)</i>				
		Meses de la intervención		
		1-2	3	4
Nivel de desarrollo de la habilidad	Piensa y/o reacciona agresivamente	"yo la ponche y ella siguió corriendo salvando a las personas entonces ella me grito entonces yo le devolví."	"Que empesamos a discutir por las mentiras de mi hermano. Empese a discutir con el para que nos regañaran a los dos y no solo a mi."	"discutir con el"
		"yo era la lleva entonces ellas decían que yo las tocaba todo el tiempo. Les grite."	"Yo le dije usted es la que lo muebe no yo entonces me empeso a pegar y yo a ella"	"le pegué"
		"yo dije primero lo tengo y mi hermana no acepto y nos agarramos del pelo en la cama nos dabamos patadas hasta que tire a mi hermana al piso"	"yo le dije a mi primo que no yo quiero jugar basket y nos pusimos a pelear. Yo le pege."	
		"Sandra me piso 3 veces y yo la pise a ella. Pensé en la rabia que tenía."	"le hice mala cara a mi hermana"	
		"Le grite a Juanita"		
		"me molestaban, quitaban la cobija, me pegó un puño." "queria hacer lo mismo." "No juege con ellas."		
		"Senti rabia..No las déje entrar a mi cuarto."		
		"MI HeRmana me Halo el pelo y yo la trate de morder."		
		"Senti rabia... Me puse a pelear."		
		"Mi primo me comenso a decir que si no jugaba no me invitaba a la casa entonces yo no juege con el y comensamos a discutir."		
Evita / ignora al otro	"Me fui a mi pupitre sin decir nada."	"yo les dije que "bueno", le dije a un adulto"	"yo comencé a negar lo que decían"	
	"me fui. Yo le dije a la profesora"			
	"Salí correindo sola hacia la cafeteria."			

Continuación Tabla 3

Nivel de desarrollo de la habilidad	Se expresa tranquilamente		"Trate de explicarle y hablarle pero no me escucho."	"Calmé a Andrea y Caro calmó a Sandra"	
			"Le di gusto y me senté donde yo no quería. Yo le dije que no me lo volviera a hacer y después en una tienda no le compre dulces."	"Le dije porque cojiste mi balón sin permiso."	
			"Decirle a Monica lo que sentiamos yo, Caro y Andrea"	"Le dije que la fuera a recoger "porfa".	
			"ella siempre me undía aunque yo le decía que no." "Le dije a mi hermana que no me undiera más."		
			"mi amiga empezo a contar los mal y yo le dije que los estaba contando mal y ella dijo que ya no queria contar mas billetes y yo le dije pues no sigas... después le mande una carta para que le diga a los papás la verdad ella misma. Volvimos a ser amigas y pu	"me encerré en mi cuarto y Caro transmitía los mensajes que yo le quería decir."	
			"Le explique lo que llo pese cuando llo estaba en los culumpios"	"Le dije es injusto que yo no halla jugado y que usted quiera jugar otra vez."	
			"Yo le dije a mi hermano lo que sentia. Nos tranquilisamos los dos."		
	Llegaa un acuerdo /negocia				"Negocie con ella. Que llegamos a un acuerdo".
					"Me calme, me tome 3 vasos de agua, después fui al cuarto de mi mamá con calma y le dije lo que quería y lo que sentía. Llegamos a un acuerdo que fue que ella cumplia las cosas que me prometia y yo, por mas de que estuviera furiosa no le contesto mal".
					"Entré al cuarto de Sandra y la abraze. Nos perdonamos"
					"Hablamos y ella recogio la llave y yo no la molesté mas."
					"Que hicimos un acuerdo."
					"Calmé a Andrea. Nos perdonamos."
				"Yo pensé que pues mi hermana quería formar un conflicto. Me puse a barrer el salón y mi hermana quería también entonces negociamos. Nos turnamos"	

Tabla 4

Desarrollo del control de sentimientos y reacciones al actuar en los conflictos (niños)

		Meses de la intervención		
		1-2	3	4
Piensa y/o reacciona agresivamente	"Pegarle."		"El me pegó, yo le pegé y así sucesivamente hasta que me pegó un pellisco."	"Tirarle una pantufla que me había tirado"
	"Yo lo empuje"		"mi hermano me llamaba y o no le puse atención. Yo le pegé."	"Me puse muy bravo. Sentí envidia porque yo también lo quería".
	"Le pegue."		"siguió molestándome y yo me descontrolé y le pegue"	"mi hermana empezó a apagarme el televisor y yo le pegué."
	"Sarmiento nos empujó a Alvaro y a mi para quitarnos la pelota entonces yo lo empuje. Yo sentí rabia por que Sarmiento estaba haciendo trampa."		"le pegué"	"le pegué"
	"yo me puse rabiado y le pegue"		"Que mi hermana me rasguño. Yo le pegué".	"cada vez que mi hermano metía un gol me pegaba entonces le pegue una patada."
	"mi hermano me empezó a molestar y yo no pude resistir y le pegue."			
	"Daniel me empujó al padimento y yo le pegue una patada."			
Evita / ignora al otro			"mi hermana empezó a apagarme el televisor y a cambiar de canales entonces después yo le dije a mi mamá y mi mamá la regañó y después ella me pegó. No hice nada."	"ir al salón tranquilamente"
			"Cuando estaba jugando con mi hermano no le pude ganar al juego y perdí. Pensé cosas malas de él".	
			"Le pegue a mi hermana sin culpa. Ella se puso brava conmigo y me pegó entonces yo me fui triste porque ella no me entendía"	
Se expresa tranquilamente				"yo le dije que parara de decirme haci y negociamos (tu paras y yo me porto bien)"
				"nosotros les dijimos que no nos siguieran pero ellos nos siguieron siguiendo."
				"Hablé con él y traté de alejarme."

Nivel de desarrollo de la habilidad

Continuación Tabla 4

Llega a un acuerdo / negocia			"Le dije que si ella me daba el caracol y o le compraba algo. Los dos fuimos a comprar lo que ella queria."
			"Yo tambien me portaba mal... Yo le dije que parara de decirme haci y o paro de molestar. Los dos paramos".

Tabla 5

Desarrollo de la habilidad para actuar en consideración con el otro (niñas)

		Meses de la intervención		
		1-2	3	4
Piensa y/o reacciona agresivamente		"yo la ponche y ella siguió corriendo salvando a las personas entonces ella me grito entonces yo le devolví."	"Que empesamos a discutir por las mentiras de mi hermano. Empese a discutir con el para que nos regañaran a los dos y no solo a mi."	"discutir con el"
		"yo era la lleva entonces ellas decían que yo las tocaba todo el tiempo. Les grite."	"Yo le dije Diana usted es la que lo muebe no yo entonces me empeso a pegar y vo a ella"	"le pegué"
		"yo dije primero lo tengo y mi hermana no acepto y nos agarramos del pelo en la cama nos dabamos patadas hasta que tire a mi hermana al piso"	"yo le dije a mi primo que no yo quiero jugar basket y nos pusimos a pelear. Yo le pege."	
		"Sofía me piso 3 veces y yo la pise a ella. Pensé en la rabia que tenía."		
		"Le grite a Juanita"		
		"me molestaban, quitaban la cobija, me pegó un puño." "queria hacer lo mismo." "No juege con ellas."		
		"Senti rabia...No las déje entrar a mi cuarto."		
		"MI HeRmana me Halo el pelo y yo la trate de morder."		
		"Senti rabia... Me puse a pelear."		
		"Mi primo me comenso a decir que si no jugaba no me invitaba a la casa entonces yo no jugue con el y comensamos a discutir."		
Evita / ignora al otro		"Me fui a mi pupitre sin decir nada."	yo les dije que bueno", le dije a un adulto"	"yo comencé a negar lo que decían"
		"me fui. Yo le dije a la profesora"	"le hice mala cara a mi hermana"	
		"Salí correindo sola hacia la cafeteria."		
Se comunica unilateralmente			"Decirle a Monica lo que sentiamos yo, Caro y Andrea"	
			"ella siempre me undía aunque yo le decía que no." "Le dije a mi hermana que no me undiera más."	
			"Trate de explicarle y hablarle pero no me escucho."	

Nivel de desarrollo de la habilidad

Continuación Tabla 5

Evidencia tomar en cuenta al otro		"Después de ese día pense que mi hermana había estado celosa porque yo en la caminata había estado con mi amiga entonces creo que estaba celosa. La perdone y pues le dije que yo entendía perfectamente lo que le paso ese día."	"me sentí mal porque ella estaba pintando y cuando me vio barrer quiso barrer también."
		"Que mi amiga está asustada si le dice a los papás la verdad que ni yo ni la amiga somos culpables del problema."	"Andrea se sintió mal y me gritó. Caro transmitía los mensajes que Andrea y yo nos queríamos decir."
		"Llo pense que ella estaba jugando con otra persona y que estaba feliz."	"pense que ella nunca iba a volver a hablarme. Entré al cuarto y la abraze."
		"Yo le dije a mi hermano lo que sentía. Nos tranquilizamos los dos."	"Negocie con ella. Que llegamos a un acuerdo".
			"Calmé a Andrea." "Nos perdonamos."
			"Le dije porque lo hiciste y lo perdone"
			"Que hicimos un acuerdo."
			"Yo pense que ella iba a creer que le iba a hacer algo a su balón."
			"Nos perdonamos."
			"Hablamos y ella recogió la llave y yo no la molesté mas."

Tabla 6

Desarrollo de la habilidad para actuar en consideración con el otro (niños)

		Meses de la intervención		
		1-2	3	4
Pien sa y/o reacciona agresivamente	"Pegarle."		"El me pego. y o le pege y asi susesiba mente hasta que me pego un pelisco."	"Tirarle una pantufla que me habia tirado"
	"Yo lo empuje"		"mi hermano me llamaba y o no le puse atención. Yo le pege."	"mi hermana empezó a apagarme el televisor y yo le pegué."
	"Sarmiento nos empujo a Alvaro y a mi para quitarnos la pelota entonces y o lo empuje. Yo senti rabia por que Sarmiento estaba haciendo trampa"		"siguió molestándome y yo me descontrole y le pegue"	"le pegué"
	"yo me puse raviioso y le pegue"		"le pegué"	"Me puse muy bravo. Senti envidia porque yo también lo
	"mi hermano me empeso a molestar y yo no pude resistir y le pegue."		"Que mi hermana me rasguño. Yo le pegué."	"cada vez que mi hermano metia un gol me pegaba entonces le pegue una patada."
	"Daniel me epujo al padimento y yo le pegue una patada."			
	"Le pegue."			
Evita / ignora al otro			"mi hermana empezo a apagarme el televisor y a cambiar de canales entonces despues y o le dige a mi mamá y mi mama la regaño y despues ella me pego. No hice nada."	"ir al salón tranquilamente"
			"Cuando estaba jugando con mi hermano no le puce ganas al juego y perdi. Pensé cosas malas de el".	
			"Le pegue a mi hermana sin culpa. Ella se puso brava conmigo y me pego entonces yo me fui triste porque ella no me entendía"	
Se comunica unilateralmente				"yo le dije que parara de decirme haci"
				"nosotros les dijimos que no nos siguieran pero ellos nos siguieron siguiendo."
				"Hablé con él y traté de alejarme."

Nivel de desarrollo de la habilidad

Continuación Tabla 6

Evidencia tomar en cuenta al otro			"Le dije que si ella me daba el caracol yo le compraba algo. Los dos fuimos a comprar lo que ella queria."
			"Yo tambien me portaba mal... Yo le dije que parara de decirme haci y yo paro de molestar. Los dos paramos".

Tabla 7

Desarrollo de la habilidad para expresarse (niñas)

		Meses de la intervención		
		1-2	3	4
Reacción / expresión agresiva	"entonces ella me grito entonces yo le devolví."	"Que empesamos a discutir por las mentiras de mi hermano. Empese a discutir con el para que nos regañaran a los dos y no solo a mi."	"discutir con el"	
	"yo era la lleva entonces ellas decían que yo las tocaba todo el tiempo. Les grite."	"Yo le dije usted es la que lo muebe no yo entonces me empeso a peear y yo a ella"	"le pegué"	
	"yo dije primero, mi hermana no acepto y nos agarramos del pelo."	"yo le dije a mi primo que no yo quiero jugar basket y nos pusimos a pelear. Yo le pege."		
	"Sandra me piso 3 veces y yo la pise a ella."			
	"Le grite a Juanita"			
	"No juege con ellas."			
	"No la déje entrar a mi cuarto."			
	"MI HeRmana me Halo el pelo y yo la trate de morder."			
	"Me puse a pelear."			
	"Mi primo me comenso a decir que si no jugaba no me invitaba a la casa entonces yo no jugue con el y comensamos a discutir."			
No expresa nada	"Me fui a mi pupitre sin decir nada."	"yo les dije que "bueno", le dije a un adulto."	"yo comencé a negar lo que decían"	
	"decirle a la profesora"	"le hice mala cara a mi hermana"		
	"Salí correindo sola hacia la cafeteria".			

Continuación Tabla 7

Se expresa tranquilamente		"Yo le dije que no me lo volviera a hacer y después en una tienda no le compre dulces."	"me encerré en mi cuarto y Caro transmitía los mensajes que yo le quería decir."
		"Decirle a Monica lo que sentiamos yo, Caro y Andrea"	"Calmé a Andrea y Caro calmó a Sandra"
		"ella siempre me undía aunque yo le decía que no." "Le dije a mi hermana que no me undiera más."	"Le dije porque lo hiciste y lo perdone"
		"mi amiga empezó a contar los mal y yo le dije que los estaba contando mal y ella dijo que ya no quería contar mas billetes y yo le dije pues no sigas... después le mande una carta para que le diga a los papás la verdad ella misma. Volvimos a ser amigas y pu	"Le dije que la fuera a recoger "porfa".
		"Le explique lo que llo pese cuando llo estaba en los culumpios."	"Le dije es injusto que yo no halla jugado y que usted quiera jugar otra vez."
		"Yo le dije a mi hermano lo que sentia. Nos tranquilizamos los dos."	
		"Trate de explicarle y hablarle pero no me escucho."	
Se comunica tomando en cuenta al otro			"negociamos"
			"le dije lo que quería y lo que sentía. Llegamos a un acuerdo."
			"Nos reconciliamos."
			"Hablamos y nos abrazamos".
			"Que hicimos un acuerdo".
			"Negocie con ella. Que llegamos a un acuerdo."
			"Hablamos y ella recogio la llave y yo no la molesté mas."

Tabla 8

Desarrollo de la habilidad para expresarse (niños)

		Meses de la intervención		
		1-2	3	4
Nivel de desarrollo de la habilidad	Reacción/ expresión agresiva	"Pegarle."	"El me pego. y o le pege y asi susesiba mente hasta que me pego un pelisco."	"Tirarle una pantufla que me habia tirado"
		"Yo lo empuje"	"mi hermano me llamaba y o no le puse atención. Yo le pege."	"mi hermana empezó a apagarme el televisor y yo le pegué."
		"Sarmiento nos empujo a Alvaro y a mi para quitarnos la pelota entonces y o lo empuje."	"siguió molestándome y yo me descontrolé y le pegue"	"le pegué"
		"Le pegue."	"le pegué"	"cada vez que mi hermano metia un gol me pegaba entonces le pegue una patada."
		"no pude resistir y le pegue"	"Que mi hermana me rasguño. Yo le pegué."	
		"Daniel me epujo al padimento y yo le pegue una patada."		
		"yo me puse raviioso y le pegue"		
	No expresa nada		"mi hermana empezo a apagarme el televisor y a cambiar de canales ent onces despues y o le dije a mi mamá y mi mama la regaño y despues ella me pego. No hice nada."	
			"no dije nada."	
			"no tube tiempo para hablar"	
	Se expresa tranquilamente			"yo le dije que parara de decirme haci y negociamos (tu paras y yo me port o bien)"
				"nosot ros les dijimos que no nos siguieran pero ellos nos siguieron siguiendo."
				"Hablé con él y traté de alejarme."
	Se comunica tomando en cuenta al otro			"Le dije que si ella me daba el caracol yo le compraba algo. Los dos fuimos a comprar lo que ella queria."
				"Yo tambien me portaba mal... Yo le dije que parara de decirme haci y yo paro de molestar. Los dos paramos".

Tabla 9

<i>Desarrollo de las acciones de reconciliación (niñas)</i>				
		Meses de la intervención		
		1-2	3	4
Nivel de desarrollo de la habilidad	Reconciliación implícita	"arregle el problema jugando"	"Entramos a mi casa a jugar"	
			"Que mi hermana me dejo de pegar y me perdono"	
	Reconciliación explícita	"Fuy a perdonar a mi hermana y ella me perdono a mi".	"La perdone y pues le dije que yo entendía perfectamente lo que le paso ese dia "	"Que Andrea fue a mi cuarto y nos perdonamos."
			"Volvimos a ser amigas y pusimos un cartón grande que decia no hay que decir mentiras ni odiar y otras cosas mas"	"Me calme, me tome 3 vasos de agua, después fui al cuarto de mi mamá con calma y le dije lo que quería y lo uqe sentía.Llegamos a un acuerdo uqe fue que ella cumplia las cosas que me prometia y yo, por mas de que estuviera furiosa no le contesto mal a mi
			"Hablamos con la profe y nos perdonamos"	"Después Andrea, Sandra y yo pensamos en lo bueno que jugabamos antes y nos perdonamos por haber peleado. Seguimos bien".
				"Nos perdonamos y nos abrazamos"
				"Hablamos y ella recogio la llave y yo no la molesté mas"
Reconciliación indefinida	"Después lo que hice fue caminar y pensar positivamente en que nos ibamos a perdonar. Nos perdonamos"	"SI Contentas porque ya nos perdonamos"	"Nos reconciliamos".	

Tabla 10

Desarrollo de las acciones de reconciliación (niños)

		Meses de la intervención		
		1-2	3	4
Nivel de desarrollo de la habilidad	Reconciliación implícita		"seguimos jugando"	"Despues seguimos Bien" "ahora estamos Bien" "ahora estamos perfectos con los del curso" "y o perdoné a mi hermano". "Al otro dia ya estabamos jugando juntos"
	Reconciliación explícita	"le pediamos que fuera nuestro amigo pero el nos ignoraba. pero cuando se acabaron las clases el dijo si quiero ser su amigo pero los recreos largos no boy a jugar con ustedes le dijimos listo. Y nos volvimos amigos".	"Able con Olga y ella entendio que le pegue sin culpa"	
	Reconciliación in definida		"Nos perdonamos"	"después del conflicto Nos perdonamos."