



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación. Campus María Zambrano (Segovia)

Grado en Educación Infantil

Resolución de Conflictos en Educación Infantil: una propuesta global entre la mediación y la Educación para la Paz

Darina M. Guerrero Pérez

Tutor Académico: Aitor Bermejo Valverde

Año académico: 2015-2016

Resumen

Este trabajo se basa, por un lado, en el estudio teórico del conflicto, su resolución, lo que es la Educación para la Paz y la Educación Emocional. A partir de este estudio nos proponemos realizar una propuesta de intervención con la que pretendemos mejorar el ambiente de la clase y aportar a los alumnos herramientas sociales y emocionales que les ayuden a establecer relaciones saludables y a resolver conflicto de manera pacífica.

Abstract

This present final project is based, in one hand, on the studies of conflict, its resolution, Peace Education and Emotional Education as a theoretical base. Having this as a start, we set out an intervention project in which we'll target the betterment of the class's environment and provide social and emotional tools that will help our students to establish healthy relationships and the peaceful conflict resolution.

Palabras clave

Conflictos, Resolución de Conflicto, Educación para la Paz, comunicación, cooperación, colaboración.

Key Words

Conflict, peaceful conflicto resolution, peace education, comunicacion, cooperacion, collaboration.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	5
3. JUSTIFICACIÓN	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	9
4.1 ORÍGENES DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	9
Antecedentes históricos	9
Relación entre Educación Infantil, Resolución de Conflictos y Educación para la Paz.	12
4.2 LA NATURALEZA DEL CONFLICTO	13
Definición del conflicto	13
Estructura y dinámica del conflicto	14
4.3 CLAVES DE LA RESOLUCIÓN DEL CONFLICTOS	16
Origen del conflicto y su relación con la Educación Emocional en Educación Infantil.	16
4.4 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL	18
5.1. Descripción del centro, aula y zonas de juego, y su influencia en la conducta del alumnado.	19
5.2. DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO Y SUS CARACTERÍSTICAS (JUSTIFICACIÓN)	21
6. DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	23
Aprendemos el valor de la amistad con cuentos	23
Objetivos generales:	24
Contenidos:.....	26
Objetivos didácticos:.....	28
Contenidos didácticos:	28
Criterios de Evaluación	28
Metodología.....	31
6.1. INTERVENCIÓN DIARIA Y MEDIACIÓN	33
A. Función maestra de prácticas cuando se encuentra en un conflicto.	34
B. Economía de fichas	37
C. Monstruo de colores	38
6.2. INTERVENCIÓN ESPECÍFICA	39
A. Sesiones.....	40
1ª Sesión: Nadarín y el banco de peces. 12 de abril.....	40
2ª Sesión: Nadarín y el banco de peces. 13 de abril.....	43
3ª Sesión: “¿A qué sabe la luna?”. 20 de abril.	46
4ª Sesión: “¿A qué sabe la luna?”. 27 de abril.	49
B. Talleres:.....	52
1º Taller: El número 6. 13 de abril.....	52
2º Taller: “Cambiamos los personajes”. 19 de abril.	55
3º Taller: “¿Quién salva al conejito blanco?”. 26 de abril.	57
6.3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	58
6.4. RECURSOS DIDÁCTICOS:	59

6.5. TEMPORALIZACIÓN.....	60
6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

Índice de Ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1: REDEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE PAZ Y VIOLENCIA. FUENTE: HICKS (1999).....	10
ILUSTRACIÓN 2: CROQUIS CON LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO DE LA CLASE DE 2º DE EDUCACIÓN INFANTIL. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.....	20
ILUSTRACIÓN 3: CROQUIS DE MATERIALES Y ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	41
ILUSTRACIÓN 4: CROQUIS DE MATERIALES Y ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	44
ILUSTRACIÓN 5: CROQUIS DE MATERIALES Y ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	47
ILUSTRACIÓN 6: CROQUIS DE MATERIALES Y ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	50

Índice de Tablas

TABLA 1: RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO.	8
TABLA 2: RELACIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS DE CURRÍCULO Y LA UNIDAD DISEÑADA. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	24
TABLA 3: RELACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS DE CURRÍCULO Y LA ELABORACIÓN DE ESTA UNIDAD DIDÁCTICA. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	26
TABLA 4: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DOCENTE SELECCIONADOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.....	29
TABLA 5: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES SELECCIONADOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	29
TABLA 6: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA SELECCIONADOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	30
TABLA 7: CRITERIOS DE EVALUACIÓN SELECCIONADOS PARA EL ALUMNADO. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	30
TABLA 8: NORMAS DE CONVIVENCIA DEL AULA DE 2º DE EDUCACIÓN INFANTIL. FUENTE: MAESTRA TITULAR DE LA CLASE.....	34
TABLA 9: RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS A LO LARGO DE A UNIDAD DIDÁCTICA. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	59
TABLA 10: TEMPORALIZACIÓN Y CONTENIDOS DE LAS SESIONES TRABAJADAS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	60
TABLA 11: TEMPORALIZACIÓN Y CONTENIDOS DE LOS TALLERES TRABAJADOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	60
TABLA 12: CRONOGRAMA CON LA TEMPORALIZACIÓN DE LOS TALLERES Y LAS SESIONES REALIZADAS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	61

1. Introducción

La escuela en tanto que es una institución educativa tiene el deber de ser, no solo un espacio de aprendizaje académico y social, sino que debe ser un reflejo de la sociedad y de los cambios que se producen en ella. Hoy en día nuestra escuela se encuentra en el punto de mira por su desconexión con la evolución rápida y constante a la que estamos sometidos.

Este organismo de vital importancia para el entorno que nos rodea es el lugar donde se reúne y se crea de manera muy primaria las comunidades y vecindades en las que vivimos y es allí donde niños y niñas entran en contacto de manera constante y consistente con otros niños y niñas diferentes a ellos con diversas formas de vida y cultura, nuevas reglas de comportamiento, nuevas rutinas y dinámicas que afectan su percepción y concepción del mundo en el que vive.

Es en esta instancia educativa donde surgirán los primeros conflictos entre el grupo de iguales y es aquí donde deben de sentarse las bases para el entendimiento del conflicto como algo natural y cuya solución siempre debe ser pacífica obedeciendo a los principios democráticos que rigen nuestra sociedad y teniendo en cuenta la gran repercusión que esto tiene en la convivencia actual y futura.

Es por ello que tanto la formación del profesorado, como la elaboración de planes de intervención en esta área transversal han de formar parte de todo proceso de enseñanza-aprendizaje formal. Así pues, este trabajo pretende abordar la resolución de conflictos y la mediación en el entorno de la Educación Infantil, entendiendo todas sus implicaciones emocionales, sociales, comunicativas y metodológicas.

2. Objetivos

- Trasladar la educación para la paz y resolución de conflictos a la Educación Infantil.
- Aplicar técnicas de mediación y la resolución de conflictos en Educación Infantil.
- Proporcionar herramientas para la resolución de conflictos en edades tempranas mediante la Educación Emocional.

3. Justificación

No cabe duda de que el conflicto en sí es uno de las cuestiones más abordadas dentro y fuera de nuestra comunidad educativa. En los últimos años se han producido grandes cambios sociales que han tenido gran repercusión en diversos sectores, estamentos y servicios sociales y estos en última instancia acaban reflejándose en uno de los pilares de nuestra sociedad: la escuela.

Forma parte de nuestro patrón histórico que cualquier clase de cambio encuentre en su camino resistencia, y a su vez, cause conflicto. Pero es por primera vez en la historia de la escuela moderna que estos conflictos son mayores en los primeros niveles educativos que en los más avanzados como la ESO o el Bachiller. Según la muestra realizada por Oñate y Piñuel (2007) para el *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo*, los mayores niveles de acoso y violencia escolar se registran durante los primeros cursos de Educación Primaria en niños con edades entre los 7 y los 10 años, donde hay una diferencia de casi un 30% más respecto al resto de edades. Más concretamente, en nuestra comunidad de Castilla y León las cifras de acoso y violencia escolar alcanzan al 22,70% del alumnado.

Este aumento de la violencia en Educación Primaria queda contante en noticias como las que publica Sanmartín (2014) para el periódico “El Mundo”, donde el Defensor del Profesor denuncia que el número de estos incidentes durante esta etapa supera a los que se dan en la Educación Secundaria Obligatoria. También reporta que los recortes económicos que se han producido en la educación y que han aumentado significativamente la ratio de alumnos por profesor, es contribuye a la tensión entre maestros y padres que cada vez ven más implicados en estas dinámicas violentas.

Otra noticia publicada por este mismo periódico y elaborada por la Agencia EFE (2004) recalca que 4 de cada 10 adolescentes ha amenazado o gastado algún tipo de broma humillante a sus compañeros. Este Artículo en concreto señala a la ausencia de los padres en la vida de sus hijos. Reportan que el 60% de los adolescentes no ha hablado nunca con

sus padres del acoso y la violencia en Internet, el 40% nunca ha visto una película con ellos y el 70% tampoco ha compartido una partida de juego familiares.

Reconociendo el conflicto como un hecho que forma parte de nuestra convivencia y por lo tanto de nuestra educación, la Ley Orgánica de Educación (2006) hace referencia en su primer capítulo *Principios y Fines de la Educación* a lo siguiente en su Artículo 1:

La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (p.17165). Se nos insta a la enseñanza de valores pacíficos y de diálogo que tengan un alcance mayor que el de la propia aula, puesto que está muy claro, y sobre todo en las primeras edades de escolarización, que los patrones de socialización no solo se aprenden en la escuela con la convivencia, sino que también, provienen de nuestros hogares, círculos sociales, culturales y económicos.

Hemos de entender que la resolución de conflictos es un concepto que abarca una gran globalidad de áreas. En primer lugar, y atendiendo a la edad de los alumnos y alumnas de Educación Infantil, hemos de empezar con la Educación Emocional que pasa por diversas fases, como la percepción de las emociones, la asimilación, comprensión y regulación de la misma según los autores Mayer y Salovey (1997) además de la conciencia social y el manejo de las relaciones descritas por Goleman (2011).

En segundo lugar debemos incluir una serie de habilidades comunicativas, expresivas y de diálogo que sementarán la base para la prevención y solución de los conflictos. Por otro lado, no hemos de olvidar el educar en valores como la democracia, la igualdad, el respeto, la justicia y la solidaridad que nos llevarán en último lugar a la creación de un ambiente más seguro, amable y pacífico donde haya respeto por las normas de convivencia.

En tercer lugar, también nos gustaría señalar los efectos positivos de la inclusión de la familia y el entorno más cercano de los alumnos y alumnas en el centro educativo. Creemos que la relación directa entre padres y maestros favorece la empatía de un colectivo al otro y el aprecio por las labores que desempeñan cada uno de estos colectivos. A esto debemos sumar metodologías que nos permitan trabajar de manera colaborativa e

inclusiva y en las que la solución de las tareas asignadas requieran de la participación equitativa de todos y de la llegada de acuerdos entre los participantes.

El trabajo de todas estas áreas enfocadas hacia un mismo objetivo y de manera equitativa, beneficia en gran medida la formación global del niño como estudiante y como persona, ayudándolo a desarrollarse emocional, social y moralmente.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos y competencias del título de grado de maestro o maestra de Educación Infantil, tanto la investigación como la propuesta llevada a cabo cumplen con los siguientes (Marbán, 2008, pp. 17-18)

Tabla 1: Relación entre las competencias del Grado en Educación Infantil y la elaboración del trabajo.

Competencias del título de Grado en Educación Infantil	
- Analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa.	La unidad didáctica que se presenta en este trabajo, tanto en sus objetivos y contenidos, como la metodología de todas las actividades que se desarrollan en ella se han planificado en base al estudio del contexto y con el objetivo de mejorar las condiciones del mismo.
- Actuar como mediador, fomentando la convivencia dentro y fuera del aula.	Esta unidad didáctica presenta un plan de intervención y mediación en conflictos aplicados a Educación Infantil.
- Realizar una evaluación formativa de los aprendizajes	Tanto la unidad didáctica, como las actividades, los materiales, la maestra y los alumnos son valorados mediante sistemas evaluativos continuos e instrumentos como escalas de valoración numéricas grupales y listas de control individuales.
- Elaborar documentos curriculares	Tanto el marco teórico como la unidad

adaptados a las necesidades y características de los alumnos	diseñada en base al mismo, han sido adaptados a la situación particular del aula con la intención de satisfacer las necesidades y la adaptación a las características de los alumnos.
--	---

La elección de este tema también tienen una motivación personal, puesto que a pesar de nuestra corta experiencia en Educación Infantil, he podido ser testigo de situaciones en las que el conflicto romper por completo las relaciones y dinámicas que se dan en el aula y afectan de grave manera a todos los implicados impidiendo el desarrollo de las funciones individuales de los involucrados y extendiéndose de manera rápida en la comunidad educativa.

Personalmente creemos que la escuela debe ser un ambiente seguro, un lugar en el que niños y niñas se puedan expresar libremente sin miedo a represalias, un lugar de encuentro e intercambio de culturas, un lugar donde el conocimiento y las emociones se encuentran igualados en importancia y donde alumnos y alumnas aprenden a convivir con su grupo de iguales. Para poder preservar o conseguir todos estos atributos el mantenimiento de las buenas relaciones de la comunidad educativa es básico y tan primordial como esto es el mantenimiento de la paz mediante la resolución de conflictos pacífica.

4. Fundamentación teórica y antecedentes

4.1 ORÍGENES DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Antecedentes históricos

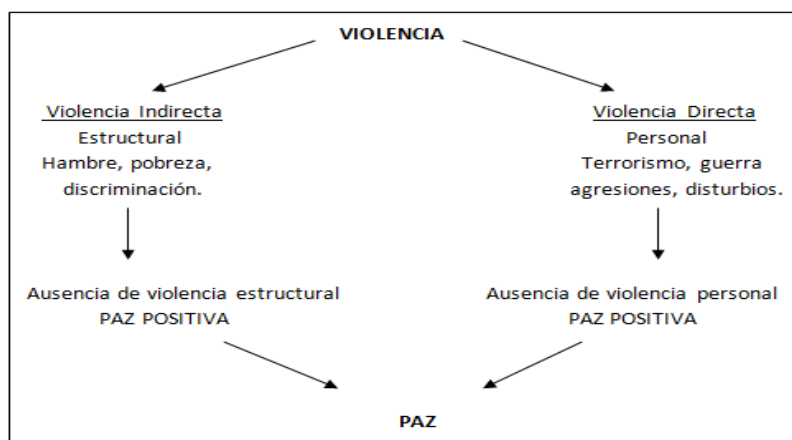
Según afirma Jares (2004) podemos fundamentar los orígenes de la Educación para la paz en cuatro hitos que se dan a lo largo del principio del siglo XX:

1. La Nueva Escuela: este movimiento se sitúa entre finales del siglo XIX y principios del XX y surge como contraposición al modelo de enseñanza tradicional y que cambia por

completo las funciones del maestro, alumno, el método y la pedagogía, además de convertirse en un movimiento sociopolítico con grande consecuencias para la democracia y economía de muchos países en toda América y Europa y una base para la expansión de la corrientes humanísticas y morales a lo largo de éste último siglo, tal y como nos dice Carreño (2000).

2. Investigación sobre la paz: como consecuencia de la devastación que vivió Europa después de la primera y la segunda guerra mundial, se abrió un nuevo campo de investigación en las universidades alrededor del mundo que tenía como objeto la paz. Tal y como describe Hicks (1999) en un principio los estudiosos se centraron en el concepto de violencia directa o personal y en lo que se conoce como paz negativa o ausencia de violencia, pero pronto llegaron a la conclusión de que hay otras maneras de violentar a una población y a comienzos de los setenta se desviaron hacia lo que conocemos como violencia indirecta o estructural, definiendo la paz y sus valores de la siguiente manera:

Ilustración 1: Redefinición del concepto de paz y violencia. Fuente: Hicks (1999)



A esta definición Hicks (1999) añade la investigación que realiza Galtung (citado por Hicks1999, p. 25) en la que define los problemas de la paz y los valores subyacentes a la misma:

Tabla 1: Valores y problemas subyacentes al concepto de paz. Fuente: Hicks (1999)

Valores de la paz	Problemas de la paz
No violencia	Violencia y guerra
Bienestar económico	Desigualdad

Justicia social	Injusticia
Equilibrio ecológico	Daño ambiental
Participación	Alienación

3. El legado de la no violencia: este concepto se recoge de los principios educativos gandhianos que surgen en contraposición al sistema educativo colonial impuesto a la India durante principios del siglo XX. Este término se basa en dos aspectos que han de determinar la manera de actuar de una persona: *el satygraha* que se define como la firmeza en la verdad y *el ahimsa* que es la acción sin violencia. Ghandi creía en la autonomía y la afirmación personal como los primeros pasos para alcanzar la libertad. A esto se le añaden sus teorías del conflicto, el entendimiento de la educación como un compromiso social, la educación para la desobediencia y la no violencia y obtenemos lo que hoy conocemos como el legado de la no violencia, tal y como resume Ribotta (2010).

4. La contribución de la UNESCO: por último, queremos mencionar la aportación de la UNESCO con su programa para la *educación para la comprensión internacional*, que en un primer momento consistía en la enseñanza multicultural y patrimonial. A este plan le siguió el de la *educación en Derechos Humanos* para la divulgación de los mismos. Previamente se creó la educación para el desarme y finalmente se impulsó el Plan de Escuelas Asociadas en las que se pusieron en práctica los planes anteriores.

Estos cuatro hitos definieron en un principio lo que hoy en día conocemos como Educación para la Paz. No obstante autores como Judson (2000) nos dicen que el escenario mundial ha sufrido grandes cambios durante la segunda mitad del siglo XX tanto a nivel interno como internacional. Nos advierte de que la globalización nos ha situado en un escenario en el que tanto lo político como lo militar van perdiendo peso de manera gradual frente a la creciente importancia del ámbito económico mundial que cada vez marca de manera más definida la fractura entre Norte y Sur. Todo esto no lleva a una cohesión internacional pero causa una división interna en la que los conflictos interpersonales, intragrupal y intergrupales van en auge. Así pues, el conflicto y la forma de intervención en los mismos se ha convertido en el centro de la Educación para la paz.

En lo que se refiere a la Educación para la Paz y la Resolución de Conflictos en el marco estatal, hemos resaltar la LOGSE de 1990 como la ley en la que se reconoce de manera jurídica la Educación para la Paz de manera globalizada mediante la integración de la misma como un tema de trabajo transversal. Esta también se reconoce en la LODE mediante lo que conocimos como Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Relación entre Educación Infantil, Resolución de Conflictos y Educación para la Paz.

Son muchos los autores que consideran la familia como el primer agente educativo y socializador del niño como Jaramillo (2011), Bernal (2005). Padre, madre, hermanos son las primeras personas con las que el niño o la niña mantiene un contacto social, afectivo, emocional, físico, y de manera directa o indirecta, cognitivo.

Hoy en día y gracias a los estudios que demuestran que la Educación Infantil es un período crítico en lo que se refiere al desarrollo del niño podemos entender la relación directa entre los patrones emocionales familiares y las relaciones emocionales, afectivas y sociales que establecen los niños y niñas de edades tempranas con el grupo de iguales y la maestra.

Autores como Judson (2000) señalan que para la resolución de conflicto hemos de hacer hincapié en la intersubjetividad, la comprensión empática y el diálogo y que para ello la elaboración y valoración positiva de nuestra imagen. La creación de todos estos conceptos empieza en la familia. No obstante, y como pudimos leer en las noticias que justifican este trabajo son mayoría los niños y niñas que no disfrutaban del tiempo familiar adecuado con lo cual estos aprendizajes básicos se encuentran en peligro. Así pues, es la escuela que en su función compensatoria ha de proporcionar el espacio para que niños y niñas puedan adquirir dichas capacidades y valores.

Como sabemos la escuela, ni está, ni ha de estar libre de la enseñanza de valores, puesto que es imposible que del contacto entre seres humanos no se de la transmisión de los

mismos (currículum oculto), y mucho menos si estos se encuentran en edades muy tempranas.

4.2 LA NATURALEZA DEL CONFLICTO

Definición del conflicto

El origen etimológico de la palabra conflicto es el término proveniente del latín *conflictus* y se puede analizar en dos partes. Por un lado tenemos el prefijo *con-* que denota unión, reunión, confluir; por otro lado *flictus* se traduce como golpe. Con lo cual podemos hablar de un golpe entre varias partes.

Burley (2000) nos dice que el conflicto es una manera de comunicarnos y que es algo inevitable a lo largo de nuestras vidas, resultante del proceso inherente de cambio en los individuos y en la sociedad, además de ser un proceso del que todos podemos aprender de manera activa.

Lederach (1990) aclara que el conflicto es un fenómeno constante y continuo en las interacciones humanas pero desgraciadamente, en la actualidad, este fenómeno se suele entender como algo negativo. Nos dice que tanto nuestra intuición como los estudios científicos presentan una definición del mismo negativa. No obstante una comunidad, congregación o familia sin conflicto es una unidad que carece de diversidad y capacidad para crecer.

Por lo tanto, si entendemos el conflicto como algo natural al ser humano y el contacto con los demás, veremos que la Educación en Conflicto y la Educación para la Paz, más que asignaturas de contenidos separados forman parte de la actividad diaria de los niños y niñas de Educación Infantil y que es un fenómeno que resulta beneficioso para su desarrollo socioemocional, cultural y democrático.

Autores como Viñas (2004) definen los tipos de conflicto que se dan dentro del aula y la importancia de saber identificar con cuál estamos trabajando para poder afrontarlos de manera adecuada:

1. Conflictos de relación: en estos se implican dos partes e involucran las acciones desarrolladas en un grupo o entre grupos. Tienen un fuerte componente afectivo y se suelen mover en el área de los sentimientos y presentan dificultades de control.

2. Conflictos de rendimiento: son los que surgen cuando los resultados académicos no son aceptables o los esperados. Entra en cuestión el esfuerzo, la motivación y el interés del alumnado y la competencia, satisfacción e interés del profesorado.

3. Conflictos de poder: estos surgen de los roles asignados tanto a maestros como a alumnos. En estos casos se suele necesitar de pactos y consensos entre las partes lo cual los hacen muy difíciles de solucionar, puesto que se considera que hay prerequisites innegociables como el rol del maestro o las reglas del centro y la clase. Para ello se nos recomienda la adaptación de los contenidos y objetivos de enseñanza a las necesidades del alumno.

4. Conflicto de identidad: surgen de las relaciones que se dan entre los roles que desempeñan los maestros y los alumnos en relación con las expectativas sobre los estudios, aspectos personales, la motivación por los estudios y la autoconcepción del trabajo del maestro.

Estructura y dinámica del conflicto

Hemos de comprender que para resolver o regular un conflicto hay que partir del entendimiento o comprensión del mismo. Se ha de entender la temática y el origen del mismo para poder intervenir de manera apropiada.

Sabemos que los conflictos en sus diferentes niveles y tipos tienen elementos comunes que nos pueden ayudar a identificarlo y a situarnos dentro del proceso. Todo conflicto empieza

por una acción o suceso que lo suele desatar, es decir la causa del mismo. Laderach (1990) denomina a esta causa como “la chispa” y nos dice que se dan casos en los que este elemento es lo único que opone a las partes enfrentada, pero que también hay ocasiones en las que hay una serie de desacuerdos, malentendidos o diferencias previas que han de ser descubiertas para poder solucionar la situación.

El autor nos dice que una vez ha empezado el conflicto podemos distinguir tres partes:

1. Las personas: es indispensable que se identifique los sujetos que están involucrado en el conflicto y a aquellos que aunque no estén dentro del mismo pueden influir en el desarrollo y resolución del mismo. Cada uno de ellos adoptará una función dependiendo de sus intereses, valores, necesidades y percepciones del mismo que motivarán sus comportamientos y acciones. Hemos de tener en cuenta que las emociones intensas que provocan estas situaciones suelen dominar a la persona. El autor también describe la influencia del poder haciendo referencia a la influencia que tienen una parte sobre la otra y la estima propia que se da en la preferencia a los deseo propios frente a los del otro (perder o ganar).

2. El proceso: hace referencia a la manera en la que el conflicto se desarrolla y la forma en la que se trata de resolver. El autor destaca la gran importancia de la comunicación durante este evento que se suele deteriorar cuando se incorporan acusaciones de tipo personal y que suelen tener gran repercusión en la solución del mismo puesto que en vez de centrar la energía en el fin pacífico de la misma solo se hacen notables las recriminaciones inculporatorias que se infligen con el fin de hacer daño. Esto suele perpetuar los estereotipos y la mala información.

3. El conflicto: forma la dinámica y la estructura del problema. Así podemos distinguir entre conflictos genuinos e innecesarios en función de la percepción de los mismos. Los primeros son aquellos donde hay diferencias esenciales que derivan en incompatibilidad que surge de necesidades y deseos diferentes entre las partes. El segundo se basa en mala comunicación, desinformación, estereotipos o mal entendimiento de las partes.

4.3 CLAVES DE LA RESOLUCIÓN DEL CONFLICTOS

Origen del conflicto y su relación con la Educación Emocional en Educación Infantil.

Las emociones son algo innato y no acompañan desde que nacemos. En un principio emoción y sensación van muy unidos, pero a medida que nos vamos desarrollando y empezamos a relacionarnos socialmente, a las sensaciones se le añaden las interacciones y las experiencias. Todo esto tiene gran influencia en nuestro desarrollo personal y social.

Así que no es de extrañar que las emociones, y sobre todo en edades tempranas, jueguen un papel importante en lo que son el origen de los conflictos y la manera en las que los solucionamos. Por lo tanto la capacidad de autogestión emocional tiene una repercusión directa en la resolución de conflictos.

A finales del siglo pasado se empiezan a realizar investigaciones en las que se intentan aportar teorías que hablen otros factores en los que determinar la inteligencia de un individuo además del concepto tradicional de CI. Se cree que hay otros elementos que puede determinar el triunfo académico y personal de un alumno que no se relacionan con procesos mentales, sino emocionales.

En el año 1983, Gardner habla de las Inteligencias Múltiples y en ellas incluye las inteligencias intra e interemocional. La primera es la capacidad de mantenerse en contacto con las propias emociones, identificarlas y modificar la propia conducta mediante las mismas. La segunda hace referencia a la capacidad de relacionarse con los demás, contrar sus estados de ánimo, motivaciones, etc.

Finalmente es Goleman quien en 1998 acuña el término define la Inteligencia Emocional dando un paso más allá de lo personal e interpersonal hacia lo social. Propone IE como una teoría del desarrollo mediante un modelo mixto que incluye procesos cognitivos y no

cognitivos como la motivación, la personalidad, la inteligencia, la cognición y la neurociencia. Extrae una clasificación de cuatro aptitudes que a su vez encuadra dentro de dos grupos:

- Aptitudes emocionales personales

Autoconciencia o autoconocimiento: conocer nuestras emociones, sensaciones, estados de ánimo y recursos emocionales internos.

Autocontrol: manejo de los sentimientos, estados de ánimo, impulsos y obligaciones internas.

- Aptitudes sociales:

Consciencia social o empatía: percibir, reconocer y entender los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás.

Habilidades sociales o manejo de las relaciones: habilidad que presentamos para establecer relaciones, manejarlas y la construcción de redes sociales de apoyo.

Es en esta última aptitud donde autores como García (2008) incluye el trabajo de la comunicación y la resolución de conflictos en Educación Infantil. Esta autora traslada las teorías de Goleman al segundo ciclo de EI y concluye que el trabajo de as aptitudes sociales en esta etapa ha de incluir el “inculcar” a los niños la necesidad de procesos comunicativos plenos que no se limiten a la correcta pronunciación de palabras y frases, si no que consigan ver a los compañeros y compañeras como seres plenos y que se comuniquen con ellos de manera acertada. Es este tipo de actos comunicativos los que llevarán a niños y niñas al éxito en la resolución de sus conflictos.

La investigadora también habla sobre la importancia de la colaboración y la cooperación para el trabajo de la Educación Emocional en EI. Remarca que la estructura de las actividades colaborativas fomenta la comunicación afectiva, la aceptación y el apoyo entre iguales. Por otro lado las metodologías cooperativas requieren de una alta implicación emocional por parte del alumno y ayuda a disminuir el miedo al fracaso afianzando la construcción de un auto concepto positivo.

4.4 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

La investigación y puesta en práctica de la resolución de conflictos en Educación Infantil es un campo que aunque ha sido explorado carece grandes aportaciones al campo, en parte por la complejidad de las emociones y actos comunicativos de los niños de edades tempranas.

No obstante, autores como Garaigordobil y Maganto (2011) nos hablan de la relación que existe entre la empatía y la resolución de conflictos en un estudio llevado a cabo con niños y niñas entre 8 y 12 años donde concluyen lo siguiente: las capacidades empáticas aumenta de manera significativa con la edad, no obstante el uso de las estrategias de resolución de conflicto positivas y las cooperativas se mantienen, es decir, no experimentan un ascenso con la edad.

Por otro lado el análisis de la práctica también plantea lo siguiente: “los resultados del estudio mostraron que las chicas, en comparación con los chicos, tienen puntuaciones significativamente superiores en empatía en todas las edades, lo que apunta en la dirección de otros estudios que también han encontrado mayor disposición empática en las mujeres (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Litvack et al., 1997; Mirón et al., 1989; Sánchez et al., 2006)” p. 263. Lo cual, según las autoras confirma las teorías de socialización de género que dicen que el desarrollo de las mujeres está más orientado hacia las relaciones interpersonales.

Por otro lado, Justicia , Alba, Pichardo, Justicia & Quesada (2011) llevaron a cabo el Programa Aprender a Convivir con niños y niñas de 4 años en el que pondrían en práctica un programa de prevención universal de comportamiento antisocial donde trabajan los sentimientos, la comunicación, la ayuda y la cooperación como manera de prevenir conflictos en el aula. Concluyen que el alumnado sometido al programa mostraron mejoras en sus habilidades para pedir ayuda, pedir perdón, reconocer los sentimiento propios y los de los demás y mayor independencia en la realización de sus actividades.

No obstante, todos estos estudios se apoyan en la intervención del maestro en la modulación de la conducta y del ambiente de clase, además de ser mediador en los conflictos de los niños y niñas de EI debido a la falta de madurez cognitiva, social y emocional que muestran los alumnos y alumnas de estas edades.

5. Propuesta Práctica: Contexto

5.1. Descripción del centro, aula y zonas de juego, y su influencia en la conducta del alumnado.

El centro en el que se llevará a cabo esta experiencia es el CEIP Domingo de Soto” que está ubicado en la Plaza Doctor Laguna, número 6, del casco histórico de la ciudad de Segovia; y que está destinado a la escolarización en los niveles de Educación Infantil y Primaria. Lo que nos sitúa en un ambiente primordialmente urbano.

En cuanto al centro, podemos decir que lleva treinta años de servicio y fue edificado en el antiguo solar de la escuela universitaria conocida como el “Colegio de los Huertos” puesto que ese era el nombre de la plaza en la época de su construcción. Este centro estaba adscrito a la antigua escuela de magisterio de la ciudad de Segovia y se utilizaba como centro de prácticas para los alumnos que cursaban magisterio. Y en la actualidad lleva el nombre del clérigo Domino de Soto profesor de la Universidad de Salamanca y confesor del Emperador Carlos I. Y hoy en día es un centro de enseñanza bilingüe en el que se imparten ambos ciclos de Educación Infantil y Educación Primaria.

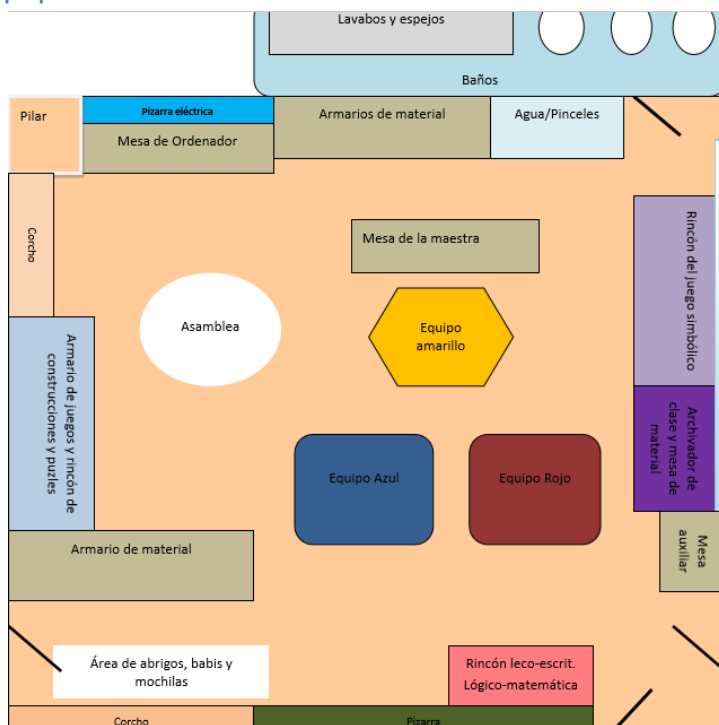
Teniendo en cuenta la antigüedad del centro señalamos que el estado del mismo es de una calidad relativa. El centro no cumple con la normativa de accesibilidad y supresión de barreras arquitectónicas, Ley 26/2011 de Adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ya que, no hay rampas ni ascensores que faciliten el acceso a los alumnos y alumnas con problemas de movilidad.

En cuanto a los espacios en los que conviven los niños, hemos de hacer un inciso en la escasez del espacio con el que cuentan las aulas y el patio de Infantil en relación al número

de niños y niñas que lo comparten y pasan allí su tiempo. Metros que miden ambos y número de niños 55.

Es esta falta de espacio la principal fuente de conflictos que se generan tanto en la clase como en la terraza en la que los niños salen al patio. Dentro del aula hay tres mesas de trabajo en dos de las cuales se sientan seis niños y niñas y en la restante solo hay cinco. Lo ideal sería que hubiese cuatro mesas y en cada una hubiese cuatro alumnos, pero debido a la falta de espacio, para poder realizar esta organización, tendríamos que restar espacio, de los rincones, la asamblea o el pasillo en que los niños se desvisten. Y entendemos que todos estos espacios no son solo vitales para la actividad escolar, sino que, juegan un papel importante en la comodidad y la seguridad de las rutinas que desarrollan los niños a diario.

Ilustración 2: croquis con la organización del espacio de la clase de 2º de Educación Infantil. Fuente: elaboración propia.



Debido a la cantidad de niños que hay en una sola mesa, la convivencia de los niños no es la adecuada; se dan numerosas peleas por material, porque unos ocupan el espacio de trabajo de otros, porque hay alumnos que ocupan mayor parte del espacio con sus sillas y los que están en las mesas adyacentes no pueden moverse o pasar entre ellas y la simple convivencia de los niños y niñas de estas edades se ve todavía más complicada.

En cuanto al patio, que en realidad es una terraza, podemos comentar que no hay espacio suficiente para que los 55 niños y niñas que allí juegan puedan desarrollar su actividad física sin peligro y sin desinhibiciones. No se dispone de superficie necesaria como para que puedan tener juguetes en esta área o para pintar diversos juegos tradicionales sin restar espacio a aquellos niños que deseen jugar de manera libre.

La falta de espacio y de juguetes es la que suele provocar que los niños y niñas se centren en interactuar los unos con los otros y frecuentemente de manera violenta o poco adecuada. Gran parte de los conflictos surgen entre grupos y niños que están jugando y corriendo a la vez y se rozan o chocan; ellos lo entienden como una agresión explícita y responden con más violencia. Por otro lado, esta falta de espacios y juguetes, no permite que los niños puedan descansar de la interacción continua que se produce entre ellos dentro de la clase y poder concentrarse en el juego en solitario o con objetos lo que provoca un cansancio que se traduce en irritación, y la irritación en violencia.

A todo esto hemos de añadir que los niños y niñas de la clase, a pesar de que trabajan por proyectos, suelen realizar todas sus actividades de manera individual; rara vez trabajan de manera colaborativa, en grupo o en pareja. Esto hace que no estén acostumbrados a compartir y que cuando se ven en situaciones.

5.2. DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO Y SUS CARACTERÍSTICAS (JUSTIFICACIÓN)

En lo que se refiere al alumnado de segundo de Educación Infantil del centro, podemos decir que, está conformada por un total de diecisiete alumnos de los cuales ocho son niñas y nueve son niños. De ellos un total de cuatro son de origen extranjero: uno es latinoamericano y el resto son de origen marroquí; lo que implica que estos últimos tienen como lengua materna el árabe. En cuanto a casos de necesidades especiales, tenemos a un alumno con un retraso en el lenguaje causado por problemas auditivos, aunque no ha requerido de adaptaciones significativas y no significativas, siguiendo la terminología aplicada en la Orden Edu 865/2009, que regula la evaluación e intervención en alumnos con necesidades especiales y específicas.

En lo que se refiere a las características de los niños y las niñas del aula y su relación con los conflictos que se dan en la clase, y en base a la observación continua de los mismos; podemos afirmar que se tratan de niños que en su mayoría ya han adquirido la lengua y se encuentran en la Etapa Lingüística, y más en concreto, en la etapa de frases complejas (Molina, 2008).

No obstante las funciones del lenguaje que más utilizan los niños son muy limitadas. Mayoritariamente los niños se comunican de manera verbal con la intención de pedir algo (función instrumental), mandar o amenazar (función reguladora), preguntar (función heurística), opinar o responder (función personal) y jugar (imaginativa). No obstante y como afirma Vygotski “Para simplificar, podría decirse que, según Piaget, el adulto piensa de modo socializado incluso cuando está solo y el niño menor de 7 años piensa y habla egocéntricamente aún estando en sociedad” (1996, p. 22). En su mayoría, las emisiones comunicativas de los niños y niñas de la clase están principalmente centradas en sus propias necesidades, sus puntos de vista, demandas, etc., con lo que este hecho en sí representa un añadido a la falta de entendimiento entre ellos, al clima de conflicto e impedimento para la solución del mismo.

Si añadimos a esto que el problema no solo se encuentra en la emisión del mensaje, sino que también en el recibimiento del mismo, ya que, estar tan centrados en sí mismos no les permite escuchar e incluso se acaban dando casos de escucha selectiva, en la que el niño escucha solo aquello que desea. Esto afecta gravemente las relaciones que se establecen entre los niños; limitándolas a la interacción física y exponiéndoles a situaciones en las que una acción no conflictiva se convierte en un conflicto físico.

Hemos de tener en cuenta que una de las finalidades de la Educación Infantil detalladas en el Decreto 122/2007, en el que se establece la adaptación del currículo del segundo ciclo a Castilla y León, nos dice que:

2. En el segundo ciclo se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del

lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal. (p. 7)

Este párrafo destaca la importancia del desarrollo afectivo, la comunicación, la convivencia y las relaciones sociales en la relación directa que mantienen con el desarrollo de una imagen positiva de sí mismos y la adquisición de la autonomía personal. Por otro lado el artículo 4, referente a los objetivos que debe cumplir la Educación Infantil, del documento nos resalta lo siguiente: “e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.”(p.7).

Es de vital importancia que tanto maestros como maestras valoren la influencia del aprendizaje de la solución de conflictos de manera pacífica, puesto que la escuela siendo uno de los primeros agentes socializadores en la vida del niño, es el primer modelo democrático en el que el niño aprende a convivir, en tanto que el modelo de organización y reglas que se aplican dentro del aula le sirven al niño para su desarrollo como persona, el aprendizaje de las normas de convivencia y desobediencia civil, al igual que la tolerancia como principios básicos que sostienen nuestra sociedad. Si conjuntamos estos hechos con la influencia e importancia del diálogo en la sociedad actual y sus consecuencias en la evolución social y la convivencia, podemos entender que la educación en conflictos es uno de los principios básicos de paz, democracia y justicia.

6. Diseño del plan de intervención

Aprendemos el valor de la amistad con cuentos

En base a todas las observaciones realizadas a lo largo de 4 semanas recogidas en epígrafes anteriores nos hemos dispuesto a elaborar un plan de intervención para intentar mejorar las interacciones y relaciones que se dan entre los alumnos y alumnas de la clase. Esta

intervención intenta adaptarse a la metodología de trabajo ya existente en la clase e intenta incorporar de manera paulatina pequeños cambios metodológicos en las dinámicas de trabajo diarias del aula, que aunque, sean pequeñas, resulten significativas.

Hemos de tener en cuenta que cualquier tipo de cambio en la metodología que se realiza en un aula ha de ser introducido de manera gradual y, por otro lado, también hemos de recordar que el período de prácticas que he llevado a cabo durante este último cuatrimestre es reducido y poco recomendable para introducir grandes reformas, ya que esto podría causar el efecto contrario al que deseamos.

A continuación secuencio las intervenciones específicas que aplicaré en el aula que como he especificado en apartados anteriores, se llevará a cabo en el aula de 2º de Educación Infantil que tienen un total de 17 alumnos y alumnas cuyas edades varían entre los cuatro y los cinco años. Esta se desarrollará a partir del día 11 de abril y se prolongarán hasta el día 20 de marzo.

Tanto los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se presentan en los siguientes apartados se verán concretados en las derivaciones de los mismos realizadas en las actividades.

Objetivos generales:

En este apartado se muestra la selección de objetivos de área obtenidos directamente del Decreto 122/2007 y su relación con las actividades y los momentos en los que pretendemos que se cumplan:

Tabla 2: relación entre los objetivos de currículo y la unidad diseñada. Fuente: elaboración propia.

I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
○ Objetivos extraídos del Decreto 122/2007	○ ¿Cuándo se cumplen?
- Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones,	Este objetivo se aplicará durante la lectura de los cuentos de “El monstruo de colores”

necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros.	y el “Emocionario” de cuya lectura y trabajo derivarán el trabajo diario de las emociones en la asamblea inicial tal y como se refleja en el punto 5.3.1. de intervención diaria y mediación.
- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración.	Pretendemos conseguir este objetivo mediante las intervenciones diarias (economía de fichas, “Monstruo de colores” y los ejercicios de mediación) y cada una de las sesiones y talleres en las que han de trabajar de manera colaborativa, respetando las decisiones, aportaciones y creaciones de los compañeros.
II. Conocimiento del entorno	
- Identificar las propiedades de los objetos y descubrir las relaciones que se establecen entre ellos a través de comparaciones, clasificaciones, seriaciones y secuencias.	Este objetivo se trabajará de manera específica durante el taller del número 6 mediante el uso de las regletas para la descomposición del número y en la formación de las figuras del tangram de manera colectiva.
- Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones y resolver de manera pacífica situaciones de conflicto.	Se trabajará durante las intervenciones de mediación de la maestra al igual de en todas las sesiones y talleres planificados en la programación.
III. Lenguajes: comunicación y representación	
- Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes,	Trabajaremos este objetivo a diario durante la asamblea con la rutina del “Monstruo de colores” donde los niños compartirán con

<p>eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p>	<p>los compañeros y la maestra cómo se sienten y por qué se sienten así. Por otro lado también practicaremos la expresión de las emociones durante los momentos de mediación en la resolución de conflictos llevados a cabo por la maestra.</p>
<p>- Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social. Adoptar una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.</p>	<p>Este objetivo será trabajado durante los ejercicios de comunicación que llevaremos a cabo, específicamente durante la actividad de los aros bailarines, el teléfono roto y Nadarín y el banco de peces, no obstante será un objetivo común en todas las actividades planificadas.</p>

Contenidos:

A continuación se exponen los contenidos seleccionados para esta unidad didáctica del Decreto 122/2007 y su relación con las actividades y recursos didácticos:

Tabla 3: relación entre los contenidos de currículo y la elaboración de esta unidad didáctica. Fuente: elaboración propia.

I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
<p>○ Contenidos extraídos del Decreto 122/2007</p>	<p>○ ¿Cuándo se cumplen?</p>
<p>- Descubrimiento del valor de la amistad. Participación y disfrute con los acontecimientos importantes de su vida y con las celebraciones propias y las de los compañeros.</p>	<p>Tanto los cuentos de “Nadarín”, como “¿A qué sabe la luna?” y “Arturo y Clementina” trabajan las diversos tipos de relaciones que se dan entre los grupos de iguales y la apreciación de los mimos.</p>
<p>- Valoración de sus posibilidades y</p>	<p>Las sesiones motrices en las que</p>

limitaciones motrices, perceptivas y expresivas y las de los demás	trabajamos diversas habilidades físicas básicas, como lo diversos bailes y los retos cooperativos nos servirán para explorar las limitaciones motrices y diversos aspectos de este ámbito.
II. Conocimiento del entorno	
- Disfrute del empleo de palabras amables y rechazo de insultos y términos malsonantes.	Tanto las reglas de la clase, del centro y la intervención diaria diseñada y expuesta en el punto 5.3.2 de esta unidad nos ayudarán a mejorar las interacciones verbales de los niños y niñas de nuestra clase.
- Composición y descomposición de números mediante la utilización de diversos materiales y expresión verbal y gráfica de los resultados obtenidos	El uso de las regletas y las cuentas que hemos planificado en nuestro taller del número 6 nos ayudarán a conocer las diversas maneras en las que podemos formar este número.
III. Lenguajes: comunicación y representación	
- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, poesías, rimas o adivinanzas tradicionales y contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera.	Trabajaremos la comprensión lectora y la literatura mediante actividades de animación a la lectura en las que jugaremos con los personajes y las líneas de acción de las mismas.
- Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos lingüísticos y extralingüísticos.	Durante las actividades de animación a la lectura trabajaremos la narración y los elementos más creativos de la literatura.
- Elaboración plástica de cuentos, historias o acontecimientos de su vida siguiendo una secuencia temporal lógica, y explicación oral de lo	Las diversas variaciones que realizaremos en los talleres de animación a la lectura requerirán siempre de la plasmación gráfica de nuestras ideas.

realizado.	
------------	--

Una vez seleccionados los objetivos y contenidos generales del curriculum y su relación con las actividades que vamos a trabajar concretamos y extraemos de ellos los objetivos y contenidos didácticos:

Objetivos didácticos:

Trabajar y mejorar la comunicación emocional mediante actividades globalizadas.

Mejorar las habilidades colaborativas y cooperativas de los alumnos mediante actividades grupales activas.

Incluir a padres y madres dentro de las dinámicas de la clase para mejorar el clima de la misma.

Incluir en las dinámicas diarias de la clase el trabajo de las emociones: identificación de las emociones propias, las de los demás y comunicación de las mismas.

Contenidos didácticos:

Comunicación emocional intraemocional e interemocional.

Colaboración y colaboración en actividades grupales.

Inclusión del entorno familiar en las dinámicas de la clase.

Trabajo de la inteligencia emocional: identificación de las emociones y comunicación de las mismas.

Criterios de Evaluación

La evaluación será global, continua, formativa y sistemática, y tendrá como referencia los objetivos seleccionados para el proyecto. Para ello, además de estos criterios utilizaremos escalas de valoración para las actividades en donde se evaluará la acción de la maestra y la actividad en sí. Por otra parte los alumnos y alumnas también podrán valorar las actividades mediante un semáforo de evaluación que colocaremos en la clase. A continuación exponemos las tablas de evaluación a utilizar:

Tabla 4: criterios de evaluación docente seleccionados. Fuente: elaboración propia.

Criterios de evaluación del Docente			
Ítems seleccionados	Sí	No	Observaciones
Atiende a las necesidades de los niños.			
Fomenta la participación en las diversas actividades.			
Proporciona información clara y concisa para llevar a cabo las actividades.			
Fomenta actitudes de respeto y colaboración entre los niños.			
¿Está la actividad adecuada a los alumnos?			
¿Es el material utilizado el adecuado?			
¿Comprenden lo niños y niñas el planteamiento de la actividad?			
¿Actúa en consecuencia con los conocimientos previos de los alumnos?			
¿Ha sabido conducir la actividad de manera adecuada?			

Tabla 5: criterios de evaluación de las actividades seleccionados. Fuente: elaboración propia.

Evaluación de la actividad			
	Sí	No	Observaciones
¿Objetivos, contenidos y criterios de evaluación son coherentes con la realización de la actividad?			
¿Objetivos, contenidos y criterios se cumplen?			
¿El material de la actividad sirve al propósito de la			

misma?			
¿El nivel de dificultad de la actividad se adecúa a las necesidades de la clase			
La actividad resulta atractiva a los niños y niñas			
¿La actividad ha obtenido buenos resultados?			

Tabla 6: criterios de evaluación de la unidad didáctica seleccionados. Fuente: elaboración propia.

Criterios de evaluación de la Unidad Didáctica			
Ítems seleccionados	Sí	No	Observaciones
Los niños muestran interés por las actividades que se llevan a cabo en el aula.			
Tiene en cuenta las dificultades o distintos ritmos de aprendizaje de los niños.			
La metodología planteada es adecuada.			
La programación es flexible.			

Tabla 7: criterios de evaluación seleccionados para el alumnado. Fuente: elaboración propia.

Criterios de evaluación seleccionados para los alumnos								
Fecha:	Nombre de la actividad:							
Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	
Ítems seleccionados								
Presenta una buena actitud en la realización de las actividades.								
Presenta buena actitud ante la participación de los compañeros en las actividades.								

Respetar los turnos de palabra y escuchar a las aportaciones de los compañeros.							
Asimila de manera positiva y progresiva las normas de la clase.							
Asimila de manera positiva y progresiva las normas del juego.							
Comprende y utiliza de manera adecuada los diversos medios de expresión emocional proporcionados.							
Comprende y utiliza de manera adecuada los diversos medios de evaluación asignados.							
1= Nunca 2= A veces 3=Casi siempre 4= Siempre							

Metodología

Para las sesiones nos basaremos en un aprendizaje inducido tomando inspiración de los Espacios de Acción y Aventura desarrollados por Mendiara (1999) que consisten en montajes o circuitos enmarcados por la utilización del juego simbólico y la fantasía. Por otro lado también hemos considerado a propuesta de Blández (1995, 2000) de los Ambientes de Aprendizaje y la práctica de Vaca (2000).

Todas estas prácticas tienen en común la utilización del espacio y los materiales como detonante de la actividad física y tienen como centro de su práctica la exploración y el juego libre del alumno. A su vez estas corrientes están basadas en las teorías de los psicomotricistas franceses como fueron Lapierre (1984), Acouturier y Mendel (2004).

Hemos considerado que el aprendizaje inducido es el más apropiado para la enseñanza de valores en Educación Infantil, puesto que entendemos que es este tipo de experiencias psicomotriz el combina la experiencia física vivida mediante el cuerpo en movimiento, detona los procesos internos emotivos y cognitivos y a su vez se da la vivencia en la que se conjugan la acción, la emotividad y la experimentación.

Entendemos que el aprendizaje en valores, pues, no es posible sin la vivenciación, la experimentación y la implicación emocional que desencadenan las experiencias vividas dentro de espacios que han sido planificados y problematizados tal y como nos plantean los autores en los que basamos esta experiencia.

Así pues, además del aprendizaje inducido, en las sesiones el papel del maestro será de guía a lo largo de los ejercicios donde intervendrá en caso de que no se cumplan las reglas de juego, exista algún riesgo de peligro, se necesite algún apoyo motriz o de tipo emocional.

Creemos que la intervención excesiva o directiva del maestro puede ser contraproducente al aprendizaje en valores, puesto que el objetivo de toda actividad es que los niños y niñas sean capaces de comunicarse de manera constante y resolver las dificultades entre ellos mediante esos intercambios de información. Las actividades, por lo tanto pueden tener diversas soluciones con lo cual permanecen abiertas.

En cuanto la aplicación de las sesiones, hemos decidido que llevaremos a cabo una a la semana durante la hora de psicomotricidad que tienen asignada la clase que es los miércoles a primera hora del día. No obstante la primera prueba se llevará a cabo el martes durante la segunda hora en la que se oferta la alternativa a la asignatura de religión con un grupo de niños y niñas de 6 alumnos en total.

En lo que se refiere al tiempo de las actividades cada una, a excepción de la inicial catarsis o momento de movimiento, durará entre unos quince o veinte minutos. El tiempo y la realización de las mismas también permanecen abiertos para adaptarse a los ritmos de trabajo y al ánimo de los alumnos y alumnas.

En cuanto al espacio, las tareas se realizarán en el aula multiusos del centro y los materiales serán sencillos y de Educación Física. No obstante, lo que destacaremos será la conjugación de ambos para la creación de los circuitos de juego de los niños. El espacio

estará organizado de manera que haya un momento de rodeo o esquivo de obstáculos, que serán muy sencillos, otro momento de escalar o equilibrio y uno de gateo.

Las actividades se realizarán siempre por equipos, es decir, en grupos, puesto que nuestro objetivo es la mejora de la comunicación e interacción entre los alumnos. Durante algunas de las actividades estos grupos podrán ser más numerosos o reducidos.

Por otro lado, nos cuestionamos hasta qué punto las intervenciones específicas y aisladas pueden generar un cambio en el clima de la clase. Hemos de tener en cuenta, que en estas actividades hemos modificado el ambiente y los materiales de manera consciente con la intención de conseguir un objetivo específico; no obstante, ¿serán los niños y niñas capaces de aplicar estas reglas y valores a las interacciones diarias que se dan tanto en las clases como fuera? Y en caso de no ser así, ¿qué sentido tendrían estas intervenciones?

Pensando en esta posibilidad hemos diseñado intervenciones diarias, específicas y talleres y actividades dentro del aula en los que podamos trabajar la comunicación, la colaboración, el compartir y el respeto a los compañeros, de una manera más continua y fuera de lo que son los espacios de juego simbólico, con la intención de que nuestros objetivos se trasladen a todas las actividades y ambientes en las que se relacionan los niños y las niñas.

Para la realización de las actividades contaré con el apoyo de la maestra titular, que observará las actividades y cumplimentará las tablas de evaluación. A su vez, utilizaré una cámara de vídeo para grabar las sesiones y los talleres para su posterior análisis.

6.1. INTERVENCIÓN DIARIA Y MEDIACIÓN

A continuación describimos una serie de prácticas y rutinas diarias que se llevarán a cabo en el aula con la intención de mejorar el clima y las relaciones de alumnos y alumnas en el centro.

A. Función maestra de prácticas cuando se encuentra en un conflicto.

Teniendo en cuenta la edad de los niños y niñas con los que se realizará este proyecto, creemos que la maestra ha de desempeñar varios papeles básicos en lo que se refiere a la resolución de los conflictos que se dan en la clase a diario.

Por un lado, es necesario que tanto el centro como los docentes tengan una serie de normas reguladoras que regulen el comportamiento y las acciones de los niños y niñas del mismo y a su vez estas se deben ver concretadas y adaptadas al aula en la que se va a trabajar. Y es la maestra quien ha de encargarse de la adaptación, implantación y consecución de las mismas dentro de su grupo.

Tabla 8: normas de convivencia del aula de 2º de Educación Infantil. Fuente: maestra titular de la clase.

Normas de convivencia del aula
1. Mantener un tono de voz adecuado.
2. Respetar a los compañeros.
3. Tratar a los compañeros con amor y cariño.
4. Mantener el aula limpia y recogida.
5. Escuchar a la maestra cuando habla.
6. Escuchar a los compañeros y respetar los turnos de palabra.
7. No debemos traer juguetes al aula.
8. El material del aula es de todos y lo debemos compartir.
9. Cuidaremos y trataremos el material del aula con amor.

Una vez claras las reglas de convivencia y comportamiento, en caso de que surjan conflictos, la guía para la solución de los mismos ha de provenir de la maestra. Es la docente del aula la que ha de conocer el contexto y las características emocionales del aula y de sus alumnos de manera individual, además de buscar la motivación de los posibles conflictos que puedan surgir, que tal y como nos dice Castellano (2005) suelen originarse en el aburrimiento y en la falta de actividad.

Si combinamos todas estas tareas, la maestra es en definitiva, la mediadora del conflicto. Su función primaria será guiar a los alumnos y alumnas hacia la resolución del conflicto de un manera pacífica, atendiendo en todo momento que ambas partes puedan expresarse en igualdad y siempre mediante el diálogo. En este caso y atendiendo a lo que nos dicen los expertos hemos de cuidar varios aspectos de nuestros momentos de diálogo atendiendo siempre a los actos comunicativos voluntarios e involuntarios que se dan en el momento tanto del mediador como de las partes en conflicto.

El mediador o mediadora, en este caso la maestra o maestro ha de mantener en todo momento la calma y esta ha de verse reflejada en su postura y tonos de voz de manera que proporcionemos comodidad, reconfortemos y animemos a los alumnos al diálogo. Para ello utilizaremos un lenguaje pausado, claro y haremos hincapié en las reglas de la discusión. En todo momento hemos de afirmar la autonomía de los alumnos y alumnas dejándoles claro que todo lo que allí se exponga ha de ser lo que ellos consideren mejor o correcto sin miedo a posibles represalias o castigos.

El docente deberá escuchar ambos puntos de vista y asegurarse de que la parte contraria también escuche lo que se expone, y no solo eso, sino que se establezca una relación de empatía hacia los demás. En ningún momento proporcionará soluciones inmediatas, sino que ayudará a los niños y niñas a encontrar una en la que ambos partidos salgan beneficiados. Por otro lado, no se debe de olvidar de que el conflicto o problema no se resolverá si ambas partes no está motivadas en su solución, por lo tanto, la maestra también habrá de proporcionar este factor de motivación y de deseo de una mejor convivencia. A continuación enumeramos los pasos que seguiremos dentro del aula para mediación con los alumnos estos están basados en los aportes que hace autores como Torrego (2003), Carpena et al. (2005) e Ibarrola (2012):

- Se acordará un encuentro de las partes en un rincón o lugar donde estén solo el mediador y las partes afectadas apartados del resto de la clase:
- Presentación: en este caso solo se dará este paso si los alumnos no se conocen o son de cursos diferentes. Es durante este período en el que si tenemos a un alumno o

alumna que se encuentra en un estado emocional alterado hemos esperamos a que se calme.

- Explicamos las normas del diálogo: respetamos los turnos de palabra, escuchamos lo que no cuentan los compañeros sin interrumpir e intentamos no ofender a los compañeros utilizando lenguaje inapropiado o haciendo alusión a situaciones pasadas (solo se hablará de lo ocurrido en ese momento concreto, algunos alumnos tienden a aplicar estereotipos de comportamiento a otros compañeros).
- Exponen el problema: por turnos hablarán de lo que ocurrió de la manera más clara posible, contarán como se sintieron, y el mediador por su parte también puede hacer preguntas que ayuden a esclarecer lo el suceso.
- Versión conjunta de lo ocurrido: una vez está clara la sucesión de hechos, el maestro mediador expondrá a los alumnos la versión contrastada de lo ocurrido con la que las partes estén conformes.
- ¿Cómo podemos solucionar el conflicto?: el mediador maestro o maestra preguntará a las partes afectadas que hacer para solucionar el problema. Tratándose de la etapa educativa de Educación Infantil el mediador maestro o maestra puede proponer soluciones con las que ambos estén satisfechos.
- Ejecución de la solución: este proceso lo llevarán a cabo de manera autónoma los alumnos y se efectuará justo después de la toma de decisión.
- Momento afectivo: este paso es una adición personal que presento como adaptación a la resolución de conflictos en Educación Infantil. Y consiste en un momento en el ambas partes se demuestran afecto de la manera en la que escojan; se pueden abrazar, dar la mano, dar besos o dedicarse palabras bonitas.
- Seguimiento de las partes afectadas: el mediador maestro o maestra se asegurará de observar a los alumnos y su comportamiento.

*Este procedimiento ha sido adaptado a las características emocionales y cognitivas de los niños de Educación Infantil. Hemos de tener en cuenta que todo conflicto durante esta época ha de ser resuelto in situ puesto que los niños y niñas de estas edades suelen olvidarse de los incidentes, pero no de las conductas generales y estas pueden ser generalizadas por los alumnos lo cual nos puede llevar de un conflicto ocasional a algo que se toma como norma. Por ejemplo: un grupo de alumnos pega a un compañero de un curso

inferior en una ocasión concreta durante la hora del patio. Ningún adulto presencia este acto pero durante las horas de clase el alumno se queja del incidente a la maestra y más tarde también se queja ante los padres. El incidente no es resuelto ni se vuelve a hablar de ello, no obstante, el alumnos que fue agredido se sigue quejando del hecho y reitera que se ha producido más veces a pesar de que nos sea el caso.

Otras situaciones que se pueden dar si los conflictos no son resueltos de manera en que ambos partidos que den satisfechos es el siguiente caso: un alumno está jugando en el patio y sin quererlo choca con otra alumna. La alumna dice a la maestra que le han pegado y señala al alumno en concreto. El alumno pide disculpas y dice que lo ha hecho sin intención de hacer daño, ha sido “sin querer”. La maestra da la discusión por zanjada con la disculpa pero la alumna agredida no está conforme y cuando se encuentra de nuevo con el alumno le agrede físicamente.

Hemos de prestar especial atención a las capacidades empáticas de nuestros alumnos y a la habilidad que el mediador o mediadora tiene de hacer que ambas partes hagan un ejercicio de empatía los unos con los otros. Como sucede en el siguiente caso: Una alumna choca con un compañero mientras corre y juega por el patio y no se da cuenta de lo que ha sucedido. El alumno afectado cuenta lo sucedido a la maestra y la maestra llama la atención de la alumna y le pide que se disculpe sin más a pesar de que ha sido un acto involuntario. La alumna entiende que no ha hecho nada malo y que por lo tanto no tiene porque disculparse y se niega a pedir perdón. Esto se da porque ha habido una falta de empatía de un alumno a otro.

B. Economía de fichas

A lo largo de las semanas en las que vamos a realizar este proyecto, mantendremos una economía de ficha en la que compensaremos los buenos comportamientos y acciones de los alumnos a la que llamaremos “¿Quién da más amor?”. Nos centraremos en las actitudes positivas que se dan dentro y fuera del aula.

Se valorará la no implicación en actos de violencia física, la ayuda a los compañeros en tareas diarias de recogida, limpieza y repartimiento de material, también tendremos en cuenta la intervención positiva en los conflictos y la solución de los mismos mediante la comunicación.

El mantenimiento de estas fichas se hará a diario durante la última hora de clase en la que conversaremos en grupo y en la asamblea sobre los sucesos del día, cómo nos hemos comportado, si hemos ayudado o no, en caso de que haya habido conflicto valoraremos la respuesta al mismo, las soluciones dadas y las expectativas previas a la solución; y si todo ha sido razonado de manera adecuada otorgaremos al alumno o alumna un punto que anotaremos en nuestra ficha. Al final de la semana y si hemos conseguido todos los puntos o la mayoría de ellos recibiremos un premio. En este caso estamos llevando a cabo lo que conocemos como refuerzo positivo y negativo o extinción del refuerzo.

C. Monstruo de colores

Como parte de las intervenciones diarias y para empezar a trabajar la educación emocional, que consideramos básica en este proyecto, vamos a leer el libro del “Monstruo de colores”, al igual que el “Emocionario”. Nuestra intención es que los niños y niñas se pongan en contacto con sus emociones mediante la definición de las mismas y de esta manera aprendan a identificarlas en sí mismos y en los demás con el objetivo de fomentar la empatía y la comunicación emocional que nos ayudará a resolver nuestros conflictos.

Creemos que muchas veces los conflictos se dan porque los niños y niñas no conocen sus emociones, no saben cómo se llaman ni las sensaciones y sentimientos que provocan y este desconocimiento puede llevar a frustraciones de la comunicación y a expresiones físicas de las mismas que no siempre son pacíficas.

Con lo cual, hemos decidido trabajarlas mediante ambas lecturas. La lectura del “Emocionario” se realizará a primera hora del día durante la asamblea. Desvelaremos de manera progresiva cada una de las emociones y hablaremos sobre ellas y sobre cuándo

surgen, si las hemos sentido alguna vez, en qué momentos surgen y qué hacemos cuando las sentimos.

En lo que se refiere a la lectura del “Monstruo de colores”, se realizó en la asamblea el día 4 de abril una vez terminado el “Emocionario”. Después de la misma, realizaremos la comprensión lectora y una comparación entre las emociones que hemos visto en ambos libros. Valoraremos que los alumnos y alumnas sepan identificarlas y dar ejemplos de situaciones en las que las han sentido.

Al terminar mostramos a los alumnos los botes de las emociones, inspirados en el libro el monstruo de colores e instauraremos una nueva rutina en la que al llegar a clase contaremos cómo nos sentimos y por qué y nos colocaremos en el bote que corresponda. Si a lo largo del día se sienten de manera diferente, pueden cambiarse de bote.

6.2. INTERVENCIÓN ESPECÍFICA

Consideramos que la efectividad de las actividades en Educación Infantil, y basándonos tanto en las teorías de Decroly (citado por Besse, 2005) como en las prácticas de éxito llevadas a cabo en otros proyectos de resolución de conflicto y comunicación, es necesario que éstas estén globalizadas y que se ajusten a la práctica de transversalidad que intentamos llevar a cabo en este proyecto.

Por ello hemos incluido las sesiones y tareas a realizar dentro de la temática de los cuentos que trabajamos en clase durante este último trimestre y cuyo tema está centrado en los animales y el descubrimiento del entorno. Las historias seleccionadas tienen como protagonistas a animales, pero sobre todo, trabajan la cooperación y el trabajo en equipo.

Tanto las sesiones como los talleres se llevarán a cabo una vez a la semana en el horario estipulado por la maestra titular.

A. Sesiones

Las sesiones están organizadas según los diversos momentos de acción o pausa que se dan en ella y en cada uno de ellos se detalla lo que se va a llevar a cabo en ese momento específico. No obstante y antes de exponer las sesiones, queremos explicar lo siguiente:

- Después de realizar la asamblea tendremos un “momento de movimiento”. Las actividades principales de cada sesión requieren de un nivel concreto de centrado de la atención y de un estado de ánimo medianamente calmado.
Suele suceder que los miércoles a primera hora de la mañana, que es cuando realizamos las sesiones, los niños y niñas de la clase, vengan con muchas ganas de moverse, puesto que saben que es la hora de psicomotricidad, y para satisfacer esa necesidad hemos creado este momento.
- Todas las actividades planificadas han sido diseñadas para que entre los niños y niñas de la clase se cree una necesidad de coordinación, cooperación y colaboración en sus acciones para poder superar los retos, para ello requieren de la comunicación verbal constante; con lo cual esta capacidad también se convierte en un objetivo.
- Con la intención de ajustarnos al principio de globalidad mencionado antes las sesiones que vamos a desarrollar a continuación forman parte del trabajo de los cuentos “¿A qué sabe la luna?” y “Nadarín”.

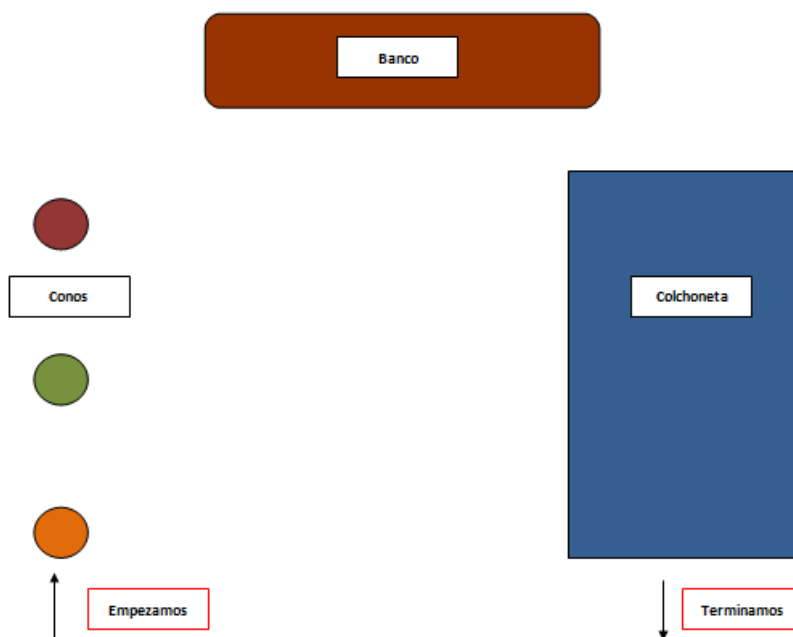
1ª Sesión: Nadarín y el banco de peces. 12 de abril.

Esta primera sesión se realizó durante la hora de alternativa a la religión con un grupo de 6 alumnos. El objetivo de la misma es trabajar la coordinación grupal, la colaboración y comunicación mediante diversos retos.

- Asamblea inicial: en este primer momento de la actividad recordamos las dinámicas que realizamos la semana pasada en torno al proyecto del circo. Rememoramos el cuento que leímos y los juegos que le siguieron.

- Momento de movimiento: durante unos 10 minutos realizamos actividades en las que los niños emplean un máximo de movimiento (correr, saltar y bailar). Queremos descargar toda la energía posible para poder concentrarnos mejor en las actividades siguientes.
- Información inicial: realizamos una pequeña asamblea donde explicamos a los niños y niñas las actividades que vamos a realizar hoy mientras recorremos el circuito y aclaramos cuáles son las reglas a seguir haciendo hincapié en las mismas.
- Desarrollo de la actividad: esta primera dinámica está basada en el cuento de “Nadarín” que trata de un banco de peccecitos pequeños que aprenden a nadar todos juntos para parecer un pez gigante y así poder sobrevivir juntos y ver el mundo. Así pues, la llamaremos “Nadarín y el banco de peces”. Consiste en elegir un líder, que en este caso será el maquinista del día, y este tendrá que guiar el resto de sus compañeros, que tendrán los ojos vendados, por una serie de obstáculos, utilizando siempre la comunicación verbal. La actividad empieza con a exploración libre del pequeño circuito que hemos montado que consiste en tres conos por los que nos desplazaremos caminando y en zigzag, un banco por el que subiremos y caminaremos en línea recta y una colchoneta por la que tendremos que gatear. Una vez hemos explorado nos ponemos en fila detrás de nuestro líder “Nadarín” y empezamos con el reto.

Ilustración 3: croquis de materiales y organización de la sesión. Fuente: elaboración propia.



- Pausa reflexiva: realizamos una primera pausa para comentar el desarrollo de la actividad, cómo lo hemos hecho, por qué nos ha salido bien o mal, si algún compañero se ha quedado atrás o se ha hecho daño, hemos conseguido llegar al final juntos, si hemos seguido o no las reglas que habíamos establecido, etc.
- Desarrollo de actividad: la segunda dinámica consistirá en bailar al ritmo de la música en parejas, pero cuando esta pare, las parejas tendrán que meterse juntas, sin soltarse la mano dentro de un aro. La pareja que se suelte se quedará fuera del aro y deberá esperar al turno siguiente en el que se unirá a otra pareja, con lo cual serán un grupo de cuatro. Cada vez que termine un turno se añade otra pareja al grupo, haciendo más difícil el movimiento y la elección del aro en el que se van a meter. Para comenzar esta actividad primero practicamos dos veces el baile en pareja y acto seguido vamos añadiendo más compañeros.
- Asamblea final: comentamos todas las actividades que hemos realizado y lo que hemos aprendido en ellas. Recogemos el material y nos marchamos a clase.
- o Recursos:
 - Humanos:

Las actividades serán dirigidas por la maestra de prácticas y evaluadas por la maestra titular.
 - Espaciales:

Todas las sesiones serán realizadas en la sala multiusos del dentro “Domingo de Soto”.
 - Materiales:

Específico de Educación Física: 3 conos, un banco y una colchoneta de estatura media.

Otros: vendas o telas para tapar los ojos de los niños.

Audiovisuales: ordenador, altavoces para la música y cámara de vídeo.

2ª Sesión: Nadarín y el banco de peces. 13 de abril.

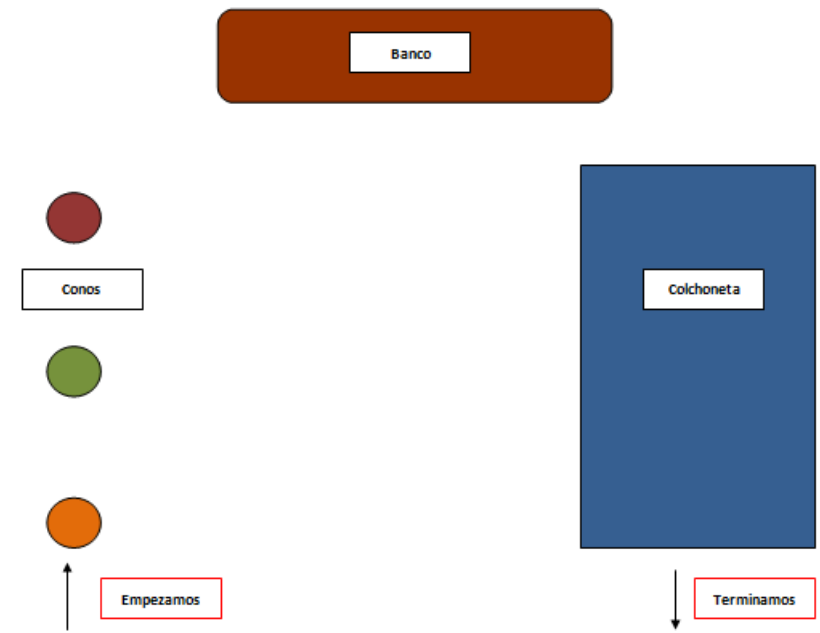
Esta sesión se realizó a primera hora del día con el grupo-clase al completo. El objetivo de la misma es trabajar la coordinación grupal, la colaboración y comunicación mediante diversos retos.

Durante la segunda actividad en la que los niños y niñas observan a los compañeros, lo que pretendemos es que los alumnos y alumnas puedan observar el desarrollo de la actividad, y a pesar de que esta representa un momento de inactividad motriz para el grupo que observa/evalúa, creemos que cumplir parte de los objetivos planificados es imposible mientras los niños y niñas están completamente sumergidos en la acción motriz. Opinamos que la observación es imprescindible para este ejercicio.

- Asamblea inicial: en esta ocasión recordamos el cuento de “Nadarín” y los niños y niñas que asistieron a la sesión del día anterior cuentan al resto del grupo todo lo que hicimos con la ayuda de la maestra.
- Momento de movimiento: realizamos actividades de alto implicación física durante unos 10 minutos (bailamos varias canciones coreografiadas).
- Información inicial: realizamos una pequeña asamblea donde explicamos a los niños y niñas las actividades que vamos a realizar hoy mientras recorremos el circuito y aclaramos cuáles son las reglas a seguir haciendo hincapié en las mismas.
- Desarrollo de la actividad: La primera dinámica de la sesión consiste en jugar al “teléfono roto”. Nos ponemos en asamblea o círculo y la maestra da la palabra o frase que vamos a ir pasando y los niños comunican el mensaje al compañero de al lado. Hacemos varias repeticiones.
*Esta primera actividad se detuvo varias veces. Uno de los alumnos de origen magrebí no entendía la dinámica y cuando llegaba su turno soplabla en el oído del compañero en vez de pasar el mensaje. A pesar de las repeticiones que realizamos no consiguió entender el funcionamiento del juego.
- Pausa reflexiva: hablamos sobre las dificultades que hemos tenido al realizar la actividad y qué podemos hacer para mejorar. Los alumnos aportan ideas sobre palabras graciosas o difíciles con las que jugar la próxima vez.

- Desarrollo de la actividad: volvemos a realizar la actividad de “Nadarín y el banco de peces”, pero esta vez la clase al ser más numerosa está dividida en dos grupos. El primer grupo realiza la actividad mientras el segundo observa y les ayuda a completar el reto mediante guía verbal. Una vez termina el primer grupo, el segundo se pone en su lugar e intercambian roles.

Ilustración 4: croquis de materiales y organización de la sesión. Fuente: elaboración propia.



- Asamblea final: en asamblea hablamos sobre las actividades que habíamos realizado. Preguntamos qué tal nos han salido, si hemos conseguido terminar el reto, si hemos seguido las reglas, cuáles fueron los obstáculos y cómo podemos superarlos. Recogemos el material y nos marchamos a la clase.
- o Recursos:
 - Humanos:
Las actividades serán dirigidas por la maestra de prácticas y evaluadas por la maestra titular.
 - Espaciales:
Todas las sesiones serán realizadas en la sala multiusos del dentro “Domingo de Soto”.
 - Materiales:
Específico de Educación Física: 3 conos, un banco y una colchoneta de estatura media.

Otros: vendas o telas para tapar los ojos de los niños.

Audiovisuales: ordenador, altavoces para la música y cámara de vídeo.

3ª Sesión: “¿A qué sabe la luna?”. 20 de abril.

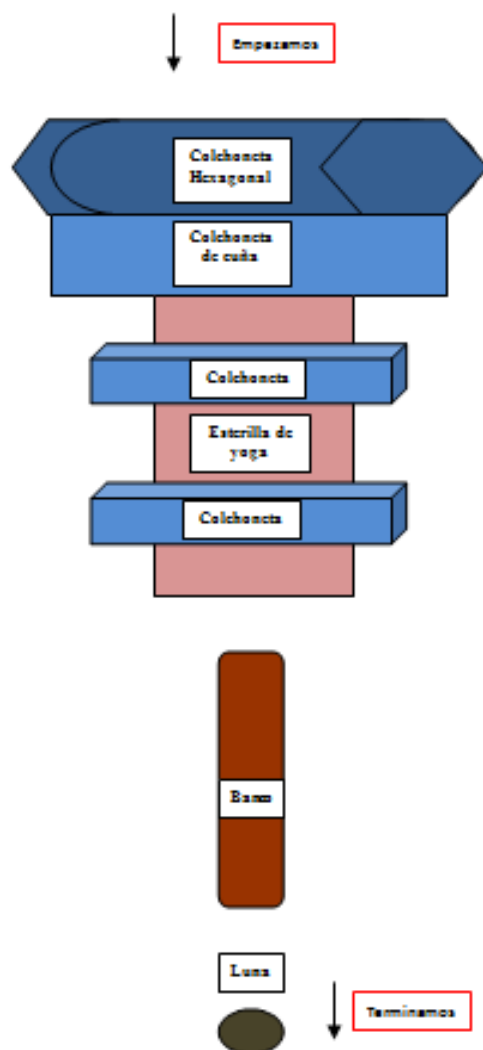
Esta tercera sesión se ha realizado durante la hora de psicomotricidad asignada a primera hora de la mañana con todos los alumnos del grupo-clase presentes. Durante esta hora trabajaremos la cooperación, la ayuda a los demás y la comunicación. Después de haber observado a los compañeros en la sesión anterior, a lo largo de las actividades de hoy ambos grupos trabajarán a la vez.

- Asamblea inicial: recordamos los cuentos leídos la semana anterior y las actividades que realizamos tanto durante la hora de alternativa como durante la hora de psicomotricidad.
- Momento de movimiento: durante diez minutos realizamos carreras utilizando diversos tipos de desplazamientos, por parejas y de manera individual.
- Información inicial: en asamblea explicamos a los niños y niñas las actividades que vamos a realizar hoy y dejamos claras las reglas del juego.
- Desarrollo de la actividad: la primera dinámica de hoy consiste en jugar al trivial de los animales. Para empezar dividimos la clase en dos equipos, uno de siete y otro de ocho, que durante la sesión de hoy trabajarán de manera separada. El juego consiste en que la maestra dirá el nombre de un animal concreto a un alumno y este tendrá que representarlo, sin utilizar la lengua oral. Los compañeros deberán adivinar de qué animal se trata. Todos los animales que representaremos salen en el cuento de “¿A qué sabe la luna?”.
- Pausa reflexiva: hablaremos sobre los animales representados, cuáles eran, podemos representarlos de alguna otra manera (proporcionamos ejemplos).
- Desarrollo de la actividad: en esta parte de la sesión realizaremos un pequeño reto cooperativo y comunicativo, pero antes exploramos el circuito de manera libre. La actividad está basada en el cuento de “¿A qué sabe la luna?” puesto que el objetivo final de la misma es conseguir un trocito de luna. El cuento trata de unos animales que viven en la selva y que se preguntan a qué sabe la luna, así que suben a la montaña más alta para coger un trozo de la luna y pronto se dan cuenta de que uno solo no puede llegar a ella y es con la colaboración de todos con los que finalmente consiguen su cometido. Para conseguir el trocito

de luna los alumnos tendrán que superar una serie de obstáculos: escalar y deslizarse por una instalación de colchonetas, saltar varios cubos y caminar en línea recta sobre un banco (le daremos la vuelta hacia abajo para utilizar la parte más delgada del mismo). Al final del circuito estará colgando del techo un trocito de luna que tendrán que alcanzar y para ello pueden ayudarse del material del gimnasio. La dificultad se encuentra en que en ningún momento podrán dejar de darse la mano o de cogerse del babi.

*Esta sesión se alargó 10 minutos más de lo previsto.

Ilustración 5: croquis de materiales y organización de la sesión. Fuente: elaboración propia.



- Asamblea final: en esta ocasión la realizamos en el aula después de recoger el material del gimnasio y comentamos todas las actividades realizadas.
- o Recursos:

- Humanos:

Las actividades serán dirigidas por la maestra de prácticas y evaluadas por la maestra titular.

- Espaciales:

Todas las sesiones serán realizadas en la sala multiusos del dentro “Domingo de Soto”.

- Materiales:

Específico de Educación Física: 2 colchonetas hexagonales, 2 colchonetas de cuña, 4 esterillas de yoga, 4 colchonetas de cubo y 2 bancos.

Fungibles: cuerda de lana y cinta de celo.

Otros: carbón de azúcar (trozo de luna).

Audiovisuales: cámara de vídeo

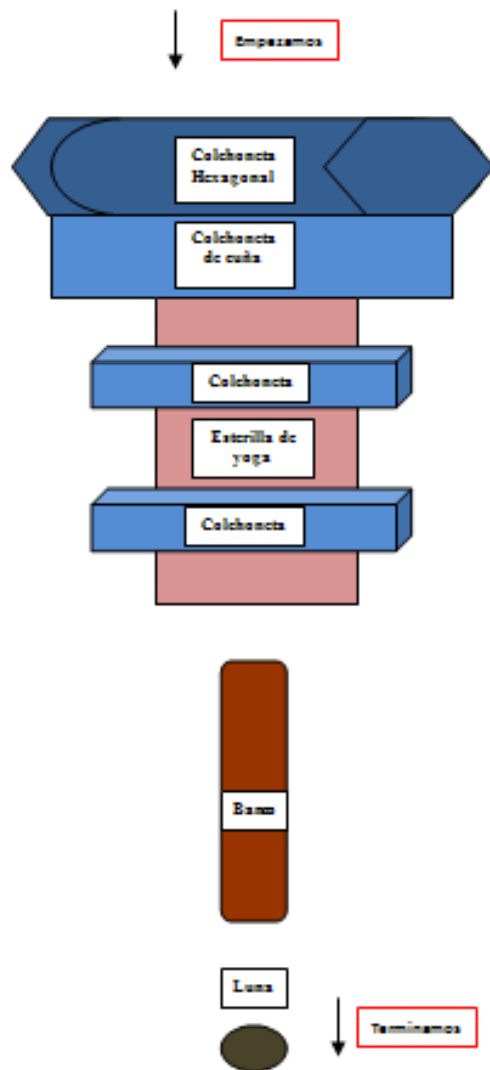
4ª Sesión: “¿A qué sabe la luna?”. 27 de abril.

Esta sesión se realizó durante la primera hora del día durante la hora designada a la psicomotricidad con el grupo-clase al completo. Durante esta hora trabajaremos la cooperación, la ayuda a los demás y la comunicación. Para la primera actividad se unirán ambos grupos de trabajo anteriores con la intención de complicar aún más el reto.

- Asamblea inicial: recordamos los cuentos que hemos leído durante las últimas semanas y las actividades realizadas en psicomotricidad. Los niños y las niñas enumeran las conclusiones a las que hemos llegado después de la práctica.
- Momento de movimiento: realizamos actividades de alto implicación física durante unos 5 minutos (bailamos varias canciones coreografiadas).
- Información inicial: nos colocamos en asamblea y explicamos las actividades que vamos a realizar; esta vez establecemos la siguiente premisa: “cuando la maestra diga “stop”, paramos la actividad por completo y escuchamos”. Aclaramos las reglas del juego y empezamos.
- Desarrollo de la actividad: volvemos a realizar el circuito que realizamos el día anterior basado en el cuento de “¿A qué sabe la luna?” pero con todo el grupo-clase. Pero antes los niños y niñas exploran el circuito libre mente. Cuando terminamos todos se toman de la mano o el babi y empiezan con el reto.

A lo largo de la actividad la maestra da guía y presta ayuda a los niños en caso de que sea necesario.

Ilustración 6: croquis de materiales y organización de la sesión. Fuente: elaboración propia.



- Pausa reflexiva: una vez terminada la actividad nos sentamos en asamblea y discutimos los accidentes, fallos y aciertos, los compañeros que han ayudado y los que no, etc.
- Desarrollo de la actividad: la última actividad que realizamos fue el paracaídas; entre todos intentamos que la pelota no cayese por el agujero y cuando la mantuvimos fuera durante unos minutos cambiamos de objetivo y con el esfuerzo de todo el grupo conseguimos que cayese por el agujero.
- Asamblea final: recogimos el paracaídas y la pelota e hicimos la asamblea en clase. Hablamos de las actividades de hoy y de lo que hemos aprendido de ellas y los cuentos que hemos leído a lo largo de las semanas.
- o Recursos:

- Humanos:

Las actividades serán dirigidas por la maestra de prácticas y evaluadas por la maestra titular.

- Espaciales:

Todas las sesiones serán realizadas en la sala multiusos del dentro “Domingo de Soto”.

- Materiales:

Específico de Educación Física: colchoneta hexagonal, colchoneta de cuña, 2 esterillas de yoga, tres cubos de plástico duro y un banco.

Fungibles: cuerda de lana y cinta de celo.

Otros: carbón de azúcar (trozo de luna).

B. Talleres:

A continuación expongo los diversos talleres que realizamos en el aula con el objetivo de trabajar la comunicación, la cooperación y colaboración fuera del ámbito de la psicomotricidad con la intención de extrapolar el trabajo de éstos valores en otros espacios y competencias en las que los niños y niñas de Educación Infantil se relacionan.

Estas actividades se planificaron basándonos en el concepto de Grupos Interactivos que tal y como nos recomendaciones que nos hace Castellano (2005) cuando nos habla de la gran influencia que tienen las actividades de tipo abierto, colaborativo y cooperativo en la resolución de conflictos escolares y el mantenimiento de un buen ambiente de trabajo y aprendizaje en el aula.

Por otro lado, en todas estas actividades requeriremos de la ayuda de voluntarios que pueden ser tanto padres y madres como abuelos y abuelas de los alumnos y alumnas de la clase. Esta idea surge de las afirmaciones que hacen autores como Vinyamata (2003), Viñas (2004) y Bernal (2005) que nos dicen que es imprescindible la implicación e integración de las familias en el centro escolar y en el desarrollo de las actividades escolares para mejorar el ambiente de trabajo y aprendizaje y con ello hacer una aportación positiva a la prevención de conflictos.

1º Taller: El número 6. 13 de abril.

Para esta última hora de clase trabajamos el número 6. A lo largo del trimestre los niños “descubren” de manera continua un número en concreto. Este proyecto coincide con el trabajo del número 6.

– Descripción de la actividad

Empezamos el primer taller del proyecto con ayuda de algunas de las madres y los padres del centro que hoy nos acompañarán para desarrollar las actividades. Cada uno de ellos se harán cargo de las actividades que se van a realizar en esa mesa siendo los niños quienes roten.

Unos realizarán sumas con cuentas y clips que añadirán en una cuerda; este trabajo es acumulativo, puesto que el grupo siguiente utilizará las mismas cuerdas y tendrá que revisar el trabajo de los compañeros y hacer el suyo.

En el siguiente grupo descompondrán el número 6 con las regletas Montessori y realizarán figuras con el tangram; los materiales serán para compartir y las figuras a formar se han de hacer de manera colectiva.

El último grupo trabajará la grafía con una ficha, donde repasarán tirabuzones, el número 6 y rellenarán con plastilina el número 6. La plastilina se pondrá en el centro de la mesa y otra de las tareas será repartirla a partes iguales entre todos.

– Recursos

– Humanos

La actividad será realizada por la maestra en prácticas y supervisada por la maestra titular con la ayuda de voluntarios.

– Espaciales

Esta actividad se puede realizar en asamblea o en las mesas por equipo, dependiendo del ánimo de los alumnos.

– Materiales

Fungibles: fichas plastificadas, ficha de grafía y lápices.

No fungibles: regletas Montessori.

– Temporalización

Esta actividad durará alrededor de 45 minutos. No obstante el horario de la misma puede variar dependiendo del ánimo de la clase y puede ser recolocada a segunda hora.

*Al terminar la hora nos quedó una rotación por hacer, así que terminamos la actividad al día siguiente a primera hora.

2º Taller: “Cambiamos los personajes”. 19 de abril.

Este taller se realizó como trabajo de la comprensión lectora del libro “¿A qué sabe la luna?” que es un cuento que trabaja la amistad, la ayuda a los amigos, la cooperación y la valentía.

– Descripción de la actividad

Después de leer el cuento comentamos lo que sucede en el cuento, cuáles son los personajes y su posición en la pirámide de animales. Luego seleccionaremos otros dos cuentos que la clase haya leído y seleccionamos los personajes que más nos gusten. Entre todos y todas en la asamblea sustituimos los personajes de “¿A qué sabe la luna?” Para terminar la actividad necesitaremos la ayuda de padres y madres que dirijan cada equipo de niños y niñas y entre todos, utilizando la técnica del folio giratorio, dibujarán la modificación del cuento.

– Recursos

– Humanos

La actividad será dirigida por la maestra de prácticas bajo la supervisión de la maestra titular y con la ayuda de voluntarios.

– Espaciales

Leeremos el cuento y seleccionaremos los personajes en la asamblea, luego cada equipo se trasladará su mesa de trabajo.

– Materiales

No fungibles: cuento.

Fungibles: lápiz, papel, cera de colores y lápices de colores.

– Temporalización

Esta actividad durará 45 minutos, no obstante, si se alargase o se quedase sin terminar se le podrá dedicar más tiempo al día siguiente.

*Para esta actividad solo se ofreció un voluntario con lo cual la maestra en prácticas y la titular también participaron en las mesas.

3º Taller: “ ¿Quién salva al conejito blanco?”. 26 de abril.

Este taller se realizó como trabajo de la comprensión lectora del libro “El conejito blanco” que es un cuento del folclore portugués que trabaja la amistad, la ayuda a los amigos y la valentía.

– Descripción de la actividad

Para realizar esta actividad necesitaremos la ayuda de madres y padres. La actividad se centrará en el cuento del “Pequeño conejito blanco” y en el trabajo de la comprensión lectora. Después de leer el cuento niños y niñas se marcharán a sus mesas de trabajo en las que dispondrán de diversos materiales plásticos para elaborar un final alternativo para el cuento. Primero decidirán cómo cambiar la historia y finalmente la dibujarán y elaborarán un pequeño mural (del tamaño de un folio A3) entre todos utilizando la técnica del folio giratorio. Al terminar cada grupo contará su final alternativo.

– Recursos

– Humanos

La actividad será dirigida por la maestra de prácticas con la ayuda de la maestra titular y los voluntarios.

– Espaciales

Leeremos el cuento en la asamblea y luego cada grupo se trasladará a su mesa de trabajo.

– Materiales

Fungibles: folio A3, lápices, papeles de seda, pegamento, ceras de colores y tijeras.

No fungibles: cuento.

– Temporalización

La actividad durará 45 minutos pero el tiempo puede ser modificado según el estado de ánimo de los niños y niñas.

6.3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Es de vital importancia para la realización y el funcionamiento de un plan de prevención y mediación de conflictos que exista un plan de atención a la diversidad que acoja y de cabida a todos y cada uno de los alumnos y alumnas del plan, independientemente de las características y necesidades individuales de cada uno.

En nuestro grupo de trabajo tenemos a un alumno que presenta un retraso en el lenguaje, no obstante no se ha realizado ninguna clase re evaluación, intervención ni modificaciones respecto a este problema de desarrollo. Por otro lado también tenemos a un alumno que todavía se encuentra en proceso de adquisición de la lengua española, este mismo alumno requiere de ayuda y refuerzo constante durante la realización de actividades físicas puesto que en general suele mostrarse inseguro y con miedo durante las sesiones de psicomotricidad. En lo que se refiere a este plan de prevención y mediación de conflicto, hemos tomado las siguientes medidas de atención a la diversidad generales:

- Durante las sesiones y talleres estaremos trabajando de manera continua la comunicación verbal con lo que consideramos que estamos aportando vías de trabajo para ambas capacidades mediante estas actividades.
- Los circuitos a realizar no presentan gran dificultad y aquello que pueden ser complicados de realizar son de tipo colaborativo/cooperativo con lo que los niños y niñas cuentan con la ayuda de los compañeros y compañeras en su superación.
- Los materiales utilizados son específicos para Educación Física y más concretamente para psicomotricidad infantil con lo cual se adaptan a la necesidad de los niños y niñas. En caso de no disponer de estos, pueden ser substituidos por otro siempre y cuando la habilidad a trabajar no se vea afectada.
- La maestra reforzará y apoyará verbalmente a los alumnos que tengan dificultades o miedo a la hora de realizar el trabajo. En caso de necesitar ayuda física, también se proporcionará pero de manera breve.

6.4. RECURSOS DIDÁCTICOS:

A continuación realizamos un listado de todos los materiales utilizados durante la realización de las sesiones y talleres:

Tabla 9: recursos didácticos utilizados a lo largo de a unidad didáctica. Fuente: elaboración propia.

Tipo de Recursos	Nombre y cantidad
Humanos	Maestra de prácticas Maestra titular
Espaciales	Aula multiuso y aula de trabajo del curso 2º de Educación Infantil del “CEIP Domingo de Soto”.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">– Específicos de Educación Física: 3 conos, 2 bancos de madera, 2 colchonetas de grosor medio, 2 colchonetas hexagonales grandes, 4 colchonetas de cubo medianas y 4 esterillas de yoga.– Material no fungible: pañuelos o vendas para los ojos, regletas Montessori, tángram, cuentos en de tapa dura “El monstruo de colores”, “Arturo y Clementina”, “¿A qué sabe a luna?” y “Emocionario”.– Material fungible: Lápices, ceras de colores, papel de seda, tijeras, pegamento, folios blancos de A4 y A3, cartulinas, plastilina, rotuladores de colores, papel de plastificado, marcadores, pegatinas, hilo y celo.– Material audiovisual: ordenador, altavoces y cámara de vídeo y fotos.– Material electrónico: plastificadora.
Didácticos	<ul style="list-style-type: none">– Circuitos de retos cooperativos.– Juego colaborativo regletas Montessori.– Juego colaborativo con tangram.

	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de la grafía 6. - Folio giratorio. - Actividades de animación a la lectura: ensalada de personajes y cambio del final de cuento.
--	---

6.5. TEMPORALIZACIÓN

La realización de las actividades y talleres de la unidad se centraron principalmente en el mes de abril durante el inicio del trabajo del proyecto de los animales en la clase de 2º de Infantil y esta es su secuenciación temporal:

- Sesiones:

Tabla 10: temporalización y contenidos de las sesiones trabajadas. Fuente: elaboración propia.

Sesión	Título	Contenido
1ª Sesión	Nadarín y el banco de peces.	Trabajamos la cooperación y la coordinación grupal.
2ª Sesión	Nadarín y el banco de peces.	Trabajamos la comunicación y la cooperación grupal.
3ª Sesión	“¿A qué sabe la luna?”	Trabajamos la comunicación, cooperación y coordinación grupal.
4ª Sesión	“¿A qué sabe la luna?”	Trabajamos la comunicación, cooperación y coordinación grupal.

- Talleres:

Tabla 11: temporalización y contenidos de los talleres trabajados. Fuente: elaboración propia.

Talleres	Títulos	Contenidos
1º Taller		
2º Taller	El número 6	Trabajamos la colaboración, el compartir y el número 6.
3º Taller	Cambiamos los personajes	Trabajamos la comprensión lectora y la creatividad de manera cooperativa.
4º Taller	¿Quién salva al conejito blanco?	Trabajamos la comprensión lectora y la

creatividad de manera colaborativa.

A continuación presentamos el cronograma con los días en los que se van a realizar las actividades durante el mes de abril:

Tabla 12: cronograma con la temporalización de los talleres y las sesiones realizadas. Fuente: elaboración propia.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
				1
4	5	6	7	8
11	12 Sesión 1	13 Sesión 2 Taller 2	14	15
18	19 Taller 3	20 Sesión 3	21	22
25	26 Taller 4	27 Sesión 4	28	29

6. Conclusiones e implicaciones

Este trabajo de fin del grado aborda la mediación y la resolución de conflictos en Educación Infantil desde una perspectiva globalizada, puesto que hemos realizado intervenciones diarias y rutinarias que tenían la Educación Emocional como base en la que niños y niñas aprenden a reconocer, identificar y expresar sus emociones, a empatizar, a comunicarse y a establecer relaciones saludables mediante este acercamiento socio-emocional al conflicto.

Por otro lado también realizamos intervenciones específicas en las que nos poníamos en situaciones problematizadas que solo podían ser resueltas mediante la cooperación, colaboración y comunicación. Estas situaciones se desarrollaron mediante la psicomotricidad (sesiones) y talleres en los que trabajamos contenidos de diversas áreas de currículum infantil mediante actividades abiertas y semi-abiertas con la incorporación de voluntariado en las mismas.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos, podemos argumentar lo siguiente:

Hemos de concluir que el trabajo continuo de las emociones, la mediación de conflictos y la economía de ficha nos aportaron grandes cambios en el clima de la clase, a pesar de las barreras arquitectónicas tal y como explicamos en el punto 5.1. (pp. 17-20) donde detallamos la influencia de los espacios en el comportamiento de los alumnos. Es en esto en lo que nos apoyamos para concretar que nuestro objetivo de “Proporcionar herramientas para la resolución de conflictos en edades tempranas mediante la Educación Emocional” se ha cumplido. Para ello hemos planificado actividades de educación emocional, tal y como podemos ver en la página 37 del trabajo en donde planteamos el trabajo de las emociones como una rutina continua.

Las peleas que solían que formaban parte de los juegos de los niños y las niñas durante la hora del patio se redujeron significativamente y dieron paso a juegos simbólicos y de reglas más pacíficos, a pesar de la influencia que ejercían los alumnos de 1º y 3º de Educación Infantil. Lo que nos lleva a señalar un punto negativo respecto a estas prácticas

en tanto que crearon un grupo de juego diferenciado entre los alumnos y alumnas de 2º de EI, en los que apliqué la unidad didáctica, y el resto de las clases-grupos de niños. Con lo cual creemos que los objetivos de “Trasladar la educación para la paz y resolución de conflictos a la Educación Infantil” y “Aplicar técnicas de mediación y la resolución de conflictos en Educación Infantil” se ha cumplido y para ello nos hemos ayudado de tanto la economía de fichas (p.36), como de las estrategias de mediación (p. 32) y las rutinas diarias de “El monstruo de colores” y “Emocionario” (p. 37).

También hemos de mencionar las sesiones de juego simbólico cooperativo que realizamos en el aula. Estas sesiones estaban dirigidas al trabajo de la Educación para la Paz en EI. En esta área hemos de destacar el ambiente de fantasía y juego que nos proporcionaban los cuentos como base para las actividades y la capacidad de entrar en ese ambiente simbólico como gran ayuda para el entendimiento de lo que es la ayuda a los compañeros, la amistad y los beneficios de trabajar juntos para la consecución de los objetivos comunes. En general, niños y niñas disfrutaron mucho de estos juegos y a su vez aprendieron a reflexionar sobre los valores trabajados en las mismas, con las cuales volvemos a reafirmar el objetivo de “Trasladar la educación para la paz y resolución de conflictos a la Educación Infantil”

Por otro lado, los talleres de trabajo inspirados en los grupos interactivos nos ayudaron en la implicación de padres y madres dentro del centro escolar. Con ello conseguimos proporcionar apoyo emocional y seguridad a los niños y niñas en estas nuevas tareas. La implicación emocional y social de los grupos de trabajo colaborativo y cooperativo, nos ayudaron a mejorar la comunicación y con ella disminuir los pequeños conflictos diarios relacionados con compartir espacio y material.

Por último, a lo largo de la puesta en práctica de esta intervención han surgido posibles líneas de investigación las que pueden derivar o surgir de la misma. Por ejemplo, hasta qué punto es positiva o negativa la influencia de los padres de los niños y niñas de Educación Infantil en la resolución pacífica de conflictos y cómo influye su propia capacidad de empatía y habilidades emocionales. En esta misma línea de investigación, también

podríamos centrarnos en las habilidades sociales y emocionales de la maestra o maestro para conocer el alcance de las mismas y las consecuencias que pueden tener en el nivel de conflictos que surgen en el aula y la manera en la que se resuelven.

Referencias bibliográficas

- Acoutourier, B. & Mendel, (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?, lugar de acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia.* Barcelona: Graó.
- Agencia EFE (2014, 1 de abril). Casi cuatro de cada 10 adolescentes han amenazado a un compañero. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2014/04/01/533ac9d2268e3e8e2a8b4573.html>
- Bernal, A. (Ed.). (2005). *La familia como ámbito educativo.* España: Ediciones Rialp.
- Besse, J. M. (2005). *Decroly: una pedagogía racional.* México: Trillas.
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física.* Barcelona: Inde.
- Blández, J. (2000). *Programación de Unidades Didácticas según ambientes de aprendizaje* Barcelona: Inde.
- Burley, S. (1999). Conflicto. En D. Hicks (Ed.), *Educación para la paz (73-92).* Madrid: Morata.
- Carreño, M. (Ed.). (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación.* España: Síntesis.
- Castellano, E. (2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso. En A. Carpena (Ed.), *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto.* (Pp. 17-23). Barcelona: Graó.
- De Heredia, R. (2003). *Aprender del conflicto: conflictología y educación.* Graó.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Pp. 6-16. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12-establece-curriculo-segundo-ciclo-ed>
- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflicto durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- García, V. (2008). La inteligencia Emocional en Educación Infantil. *Educación y Futuro*, (19), 129-149.
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós.

- Hicks, D. (Ed.). (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Morata.
- Ibarrola, S. (2012). *La convivencia escolar en positivo: mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (8), 108-123.
- Jares, X. R. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- Judson, S. (Ed.). (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia. Manual de Educación para la paz y la no violencia*. Madrid: los libros de la catarata.
- Justicia, A., Alba, G., Pichardo, M. C., Justicia, F. & Quesada, A. B. (2011). Efectos del Programa Aprender a Convivir En Educación Infantil. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 3(1), 39-49.
- Lapierre, A. (1984). *La educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona: Médica y técnica.
- Lederach, J. P. (1990). Elementos para la resolución de conflictos. *Cuadernos de novioencia*, (1), 142-156.
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Pp. 87478-87494. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-13241
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Pp. 28927-28942. Recuperado de http://www.madrid.org/fp/normativa/normativa_basica/LOGSE.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación. Pp. 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Pp. 21015-21022. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1985-12978
- Marbán Prieto, J. M. (2008). Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro o Maestra en Educación Infantil. *Universidad de Valladolid*. Recuperado de <http://www.feyts.uva.es/sites%5cdefault%5cfiles/MemoriaINFANTIL%28v4%29.pdf>

- Mayer, J. P. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (Pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Mendiara, J. (1999). Espacios de acción y aventura. *Revista Apunts*, (56), 65-70.
- Molina, M. (2008). *Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación*. Colegio Oficial de Psicología de Cataluña, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Orden Edu 865/2009, de 16 de abril, por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil y en las etapas de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, en la Comunidad de Castilla y León. Pp. 12162- 12164. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbofyl/orden-edu-865-2009-16-abril-regula-evaluacion-alumnado-nece>
- Piñúel, I. & Oñate, A. (2007). Acoso y violencia escolar en España: Informe Cisnero. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, 10*. Madrid: Editorial IIEDI.
- Ribotta, S. (Ed.). (2010). *Educación en Derechos Humanos: la asignatura pendiente*. Madrid: Dickingson.
- Sanmartín, O. (2014, 19 de noviembre). Repunta la conflictividad y la violencia en las aulas. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2014/11/19/546c9185268e3ecf1f8b4578.html>
- Torrego, J. C. (Coord.). (2003). *Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Vaca, M. (2000). Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el segundo ciclo de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), pp. 103-120.
- Vigostky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Graó.

Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.