

# SOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y ESTIMULACIÓN DEL PENSAMIENTO EN NIÑOS DE BÁSICA PRIMARIA

Robinson Darío Ortiz-Sánchez  
Johny Villada-Zapata

## Introducción

En la cotidianidad los seres humanos se encuentran en contacto con otros y se producen distintos tipos de interacciones, en las que se utilizan ciertas habilidades de pensamiento que permiten llevar un diálogo, representar la situación que se está narrando, solucionar problemas, e incluso llegar a ponerse en los zapatos del otro para poder comprenderlo. Esta interacción con los otros no siempre es llevada en los mejores términos, se pueden producir altercados que llevan a situaciones conflictivas que afectan la relación y percepción de la situación por cada uno de los participantes. Esta situación no es ajena a las interacciones entre los niños y de ellos con los adultos, por tanto es de notable interés en la investigación contemporánea, estudiar y estimular el proceso de solución de conflictos en los niños, población que resulta el eje de desarrollo a futuro de las comunidades.

Durante esta interacción, las habilidades del pensamiento en los seres humanos ayudan a representar la situación en que se encuentra, permitiendo asociar situaciones similares en las cuales se ha desempeñado de la mejor manera para utilizarla como modelo y regular su comportamiento respecto al entorno actual para establecer esquemas de organización. De igual manera, la interpretación del mundo circundante y de las acciones de los otros permiten anticipar las conductas, lo cual ayuda a tratar la situación en beneficio propio o de las personas involucradas y establecer formas de mediación, negociación y conciliación en determinadas situaciones.

Este capítulo presenta los resultados que se encontraron al estudiar la solución de conflictos en niños escolarizados participantes en el programa de estimulación del pensamiento denominado *Aprende a Aprender*<sup>43</sup> que se ejecuta actualmente en la ciudades de Medellín y Bogotá gracias a la alianza entre *Genesis Foundation* y La Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano (Cinde). El programa *Aprende a Aprender* es producto de un proceso de investigación y desarrollo de tres años, que tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación preescolar y básica primaria desde el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento, en el cual

---

43 Es importante agradecer al equipo de trabajo del programa *Aprende a Aprender* por su disposición y acompañamiento durante este proyecto de investigación: Gloria Carvalho, Liliana Chaves, Hortensia Hurtado, Milena Jaramillo y María del Pilar Agreda.

se utiliza una estrategia lúdico-pedagógica de juegos cognitivos de diferentes niveles de complejidad para su ejecución en aula y un video juego, acompañada de procesos de formación e investigación.

Los juegos cognitivos del programa se encuentran divididos en dos categorías, Juega y Aprende a Pensar (JAP), que consiste en un conjunto de juguetes educativos con los cuales los fundadores de Cinde venían trabajando en diferentes países desde mediados de la década de los sesenta, con el fin de plantear estrategias y materiales que posibilitaran a los padres de comunidades más desfavorecidas estimular el desarrollo de sus hijos y fortalecer su relación por medio del juego, estos juguetes reciben el nombre de JAP en la década de los 80, y estimulan procesos psicológicos básicos como: atención, memoria, razonamiento inductivo y deductivo, seriación, categorización, correspondencia, inferencia, entre otras. Otros juegos denominados como Piensa, Analiza y Resuelve el Enigma (Pare), desarrollados dentro del marco del proyecto *Aprende a Aprender* involucran el razonamiento interpersonal, espacial, físico-mecánico y lógico-matemático, además de las habilidades para la solución de situaciones problema.

Si bien el programa *Aprende a Aprender* está dirigido a la estimulación del pensamiento, es importante investigar qué cambios produce en otros procesos como el autoconcepto, la relación maestro-alumno y la solución de conflictos en el caso del presente trabajo. Esta última se define como la capacidad y habilidad que tiene un sujeto de discernir, elegir y plantear diferentes alternativas a una situación conflictiva. Estas alternativas pueden expresarse de las siguientes maneras: en primer lugar pueden ser prosociales y autónomas, en las cuales la solución al conflicto es realizada entre las partes de una manera razonable, permitiendo el intercambio de opiniones de manera pacífica dando como resultado la negociación. En segundo lugar pueden ser no pro sociales y heterónomas, en las que la solución siempre es determinada por la presencia de terceros como mediadores y árbitros, ya que se puede presentar una forma autoritaria y violenta de solución.

Según lo mencionado, se puede decir que la capacidad de solucionar conflictos en la infancia presenta matices similares a la solución de problemas, ya que la capacidad de solucionar conflictos requiere de habilidades sociales y meta cognitivas como interpretación de intenciones, engaño, anticipación a las conductas, lectura de pensamiento, etc., además de ello la actividad del sujeto continua teniendo un fin, ya a nivel social, lo cual es de gran importancia en el desarrollo de la vida cotidiana de los niños en el momento en que deban solucionar conflictos presentados en la escuela relacionados con disputas por los espacios de juego, por un dulce, la atención de un profesor, etc. Por lo tanto en este estudio se trató de rastrear los efectos que puede tener el proyecto *Aprende a Aprender* enfocado en la solución de problemas a través del juego, sobre la capacidad de

resolver conflictos en niños de seis a 12 años de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín donde se ejecuta actualmente el proyecto.

## Hipótesis de trabajo. Hipótesis nula

**Hipótesis de trabajo:** los niños adscritos al programa *Aprende a Aprender* presentan diferencias en las formas de solución de conflictos interpersonales frente a los niños que no han participado en el programa.

**Hipótesis nula:** no se encuentran diferencias en la solución de conflictos interpersonales de los niños y las niñas expuestos al programa *Aprende a Aprender* frente a los niños que no han participado en el programa.

## Solución de conflictos: estimulación del pensamiento y solución de problemas

Cuando se habla de conflictos, generalmente estos son concebidos de diferentes maneras. Por un lado se define el conflicto como una situación o experiencia negativa que requiere una extinción inmediata, ya que este suscita sentimientos y emociones desagradables en los actores involucrados (Lean, 2008). Otra concepción de este es la referida a un hecho connatural de la vida humana que es inevitable ya que hace parte de la interacción del ser humano en la sociedad y los malentendidos y diferencias están presentes durante toda la vida, aun cuando se reconocen los intereses, estilos personales, necesidades y valores sustentados en el momento de construir acuerdos (Núñez, 2006). Por otra parte, se observa el conflicto como motor de un cambio social, ya que en este son participes seres humanos responsables de su transformación y a la vez son los actores principales de la permanencia o finalización de este (Barrera, 2001, citado en Núñez, 2006). Y por último se encuentra que los conflictos son concebidos desde quien los evalúa, lo cual lo caracteriza como una situación que tiene costos, sean emocionales, económicos, relacionales e interpersonales, lo que permite que los participantes sean quienes otorguen la gravedad desde su perspectiva, sea como víctimas, victimarios, cómplices o mediadores.

Algunas posiciones conocidas respecto a la constitución de situaciones conflictivas (Núñez, 2006), sostienen que se deben establecer criterios para definir y entender desde qué punto de vista puede ser tratados como un proceso o procedimiento, y las técnicas o estrategias para su intervención debido a su conformación como una expresión de un fenómeno social de aparición constante tanto en el ámbito interpersonal como en el colectivo. Según se expresa, el conflicto puede ser definido como una situación conformada por dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses, y que por tanto deben ser identificados los factores

relacionados con los tipos de actores participantes, la aparición y mantenimiento, además de los estilos personales de respuesta o enfrentamiento en función de los niveles de preocupación propia cuando se encuentra un conflicto (Fernández, 1998).

Dentro del conflicto influyen las creencias y valores que previamente se sostienen y guían las respuestas que posibilitaran su resolución, además de las consecuencias que estas tienen en el entorno y en los actores participantes. Estas creencias y valores son sostenidos por procesos narrativos que las comunidades hacen de un conflicto, sin embargo, son estos mismos procesos los que determinan la situación y generan cambios de las circunstancias en las que las personas se hallan atrapadas. Por lo anterior, se puede suponer que un conflicto perdura debido a la estabilidad de las narraciones que de este se hacen, y que para establecer algún cambio, es imprescindible ampliar las narraciones y relatos que permitan establecer otras alternativas de interpretación.

Los factores sociales, el entorno bio-social, factores etológicos relacionados con el comportamiento y la emoción, tienen una repercusión en el desarrollo de conflictos, así como la falta de valores de tolerancia y el desborde de la agresividad natural (Fernández, 1998). Estos factores pueden llegar a mantener grupos sociales colapsados bajo conflictos permanentes, ya que las historias que cada participante explica de estos, el cómo y por qué las cuenta, muestran las preocupaciones reales y las motivaciones integradas a la situación originadores de los conflictos (Boque, 2003).

Sin embargo, una de las características fundamentales de los conflictos son sus actores, los cuales son conformados por ancianos, adultos, jóvenes, hombres, mujeres y niños, estos últimos se convierten en agentes que en muchas ocasiones son excluidos de los procesos de solución, atribuyendo que son incapaces de participar en la toma de decisiones debido a que se encuentran en etapas anteriores de desarrollo que no les permite ser conscientes de la situación.

Sin embargo Labinowicz (2005) propone que un verdadero cambio de pensamiento y discusión sobre este tema, inevitablemente llevaría a los niños a justificar explicaciones, comprobar hechos, resolver contradicciones o ajustar actitudes de acuerdo a su proceso de desarrollo. Es decir que estos podrían participar en la solución del conflicto en escalas o niveles diferentes de acuerdo a su edad, sin querer decir que los niños puedan reemplazar en ningún momento el papel de los adultos.

192 | La inclusión de los niños en las dinámicas de resolución de conflictos es importante, ya que, durante el transcurso de la vida diaria de un grupo, surgen muchos conflictos sociales relacionados con abusos de propiedad, espacio privado, sentimientos personales que discrepan con otros, etc. (Maier, 1965). Estos conflictos en los niños pueden

relacionarse en su mayoría de ocasiones a la disputa por los dulces durante su recreo, territorialidad en espacios de recreación, hacinamiento, diferencias económico-sociales, diferencias físicas, etc. En otras ocasiones muchos de los conflictos en la escuela pueden surgir de inferencias equivocadas que realizan los niños en el sentido de que, la actitud de los demás hacia ellos, es “mala” y auto justifican la situación.

De acuerdo con Dana (2002) se encuentran diferentes formas de proceder cuando una comunidad se encuentra en una situación conflictiva, las cuales pueden ser vistas también cuando la solución de la situación debe ser realizada por parte de los niños. Quizás la forma más valorada dentro de la solución de conflictos es la *Negociación*, ya que esta es realizada por las mismas personas que se encuentran en conflicto, para que esta ocurra, los sesgos de atribución de responsabilidades y emociones deben encontrarse bajos, lo cual permitiría el intercambio pacífico de opiniones respecto al tema y conduciría al alcance de un acuerdo conjunto entre estas, es importante resaltar que, en este tipo de solución, las partes deben encontrarse en igualdad de condiciones, ya que esta estrategia permite alcanzar puntos de equilibrio entre intereses opuestos y permite que ambas partes terminen beneficiadas.

Otra forma de solucionar conflictos es la *Facilitación o Conciliación*, en la que se cuenta con la figura de un tercero que habla con las partes y facilita el intercambio de la información entre estas, sin embargo este tercer agente, no llega a influir en la decisión final. En la *Mediación*, se encuentra que un tercero ayuda a las partes a identificar y satisfacer sus intereses, diferenciándose de la anterior, en que en esta el mediador influye en la decisión final; este tipo de solución es común en poblaciones que llevan un considerable tiempo sin poder solucionar un conflicto. Por último se encuentra el *Arbitraje* en el cual la participación del tercero en la resolución del conflicto es de forma directa, ya que explica, presenta y justifica necesidades de ambas partes, impone leyes, restricciones y fija términos para las partes involucradas en el conflicto.

Otras formas de actuar en el conflicto pueden ser la *sumisión autoritaria* a los deseos de otro sujeto con el que se guardan permanentes relaciones de interacción, lo cual suele ser una eficiente forma de resolver lo que Bazerman y Neale (1993) llaman “disonancia cognoscitiva”, debido a que no se enfrentan las opiniones internas de una de las partes al reclamar los derechos, creyendo que se puede agredir o atropellar, y por lo tanto se trata de evitar la situación e información que aumentarían esta tensión interna. Por último se puede encontrar la *violencia*, la cual es una forma de solucionar conflictos, aunque no sea la más deseada, ya que una de las partes asume una posición autoritaria reclamando todos los derechos que a la otra le corresponden. Según Pacuru, (2002), lo que estos aspectos en la solución de conflictos indican, es que ante la presencia de este,

la falta de comunicación entre las partes y el hecho de que generalmente se persiga el interés propio hace que se obtenga el menor beneficio para las partes involucradas.

## Estimulación del pensamiento y solución de problemas

El pensamiento puede ser definido como un conjunto de procesos de orden superior de actividades que realizamos a partir de nuestras habilidades cognitivas, con los cuales conseguimos conocer la realidad y nos da la capacidad de producir nuevos conocimientos a partir de los ya existe antes (Sainz, 1994). La solución de problemas es una de las habilidades del pensamiento en el ser humano que se activa ante situaciones de la vida diaria que no se ajusta a sus conocimientos, lo cual crea tensión y ambigüedad y es lo suficientemente compleja como para despertar el interés de solucionarla por el esfuerzo cognitivo que demanda (Garret, 1995). Este proceso de solución, puede ser considerado como una actividad de planificación que incluye la identificación y comprensión del problema, sin lo cual se pensaría que la situación está mucho más allá de lo que se conoce y no podría ser reconocida como un problema, es decir que no se le prestaría atención por la carencia de sentido para quien la enfrenta (Sainz, 1994).

Es a partir de las investigaciones de Newell y Simon (1972), sobre la capacidad de solucionar problemas en los seres humanos, que las investigaciones del tema se han multiplicado y, de igual manera, se han creado grandes polémicas entre los investigadores que han continuado los estudios, dividiéndose, por una parte, entre quienes cuestionan la construcción y coherencia de estas (García, 2005), quienes no se ponen de acuerdo entre el innatismo biológico y las habilidades aprendidas de la cultura para resolverlas, y quienes argumentan la necesidad de aprender los diferentes procesos que demandan cada situación en particular (Ruiz, 2006).

Ante este tipo de debates, Carretero y García (1995) dan claridad al referirse a las situaciones problema como a la existencia de una meta más o menos definida, ante la cual no existen razonamientos claros que conduzcan a la consecución de su objetivo y en la que su diferencia entre la situación inicial y la meta que se busca alcanzar por parte de la persona al intentar solucionar la situación problema, obliga a considerar los posibles caminos o heurísticos que conduzcan satisfactoriamente su solución. A lo cual Deval (1997) agrega que los problemas existen cuando no se consigue alcanzar directamente las metas a partir de comportamientos previos. En ocasiones, es posible que una misma situación problema constituya un problema para un individuo y para otro no, ya que se puede carecer de interés por la situación o porque uno de los individuos tiene recursos cognitivos para resolverla más como un ejercicio cotidiano de la vida, lo cual para el otro constituiría todo un reto (Pozo & Perez, 1994), además de los limitantes que encuentra

la psicología del desarrollo, al establecer que la edad del niño da posibilidades de éxito o fracaso, frente en la solución de una situación problema de acuerdo al estadio evolutivo en que este se encuentra y las características de la situación (Puche, 2003).

Desde pequeños, los seres humanos son expertos en solucionar varias clases de problemas con diferentes niveles de complejidad de acuerdo a su desarrollo cognitivo, ya que esta capacidad se encuentra presente desde la primera infancia, tal como lo muestran los estudios de Piaget (1975). Un ejemplo de esto, es cuando un niño desea alcanzar un objeto al cual no pueden llegar por su estatura y después de un rato utiliza otros objetos como pelotas para tumbarlo o su caballito de palo para alcanzarlo, o incluso sin tener un bagaje amplio de lenguaje, busca la ayuda de un adulto y da a entender lo que quiere. Situaciones problemas similares, creadas para evaluar las habilidades del pensamiento en los niños y observar su comportamiento y los tipos de razonamiento que se realiza frente a la situación, son utilizadas por los investigadores en los últimos años, por lo cual la psicología del desarrollo cognitivo ha sido testigo de un creciente debate acerca del pensamiento del niño (Puche, 2003).

Una de las características esenciales y distintivas de los seres humanos a la hora de solucionar un problema, es la capacidad de crear y utilizar sistemas simbólicos posibilitados por el desarrollo del lenguaje ya sea hablado o gestual, el cual sirve como un instrumento que ayuda en la planificación y regulación intelectual de las acciones para que los niños resuelvan tareas de la vida cotidiana (Vygotsky, 1989, citado por Montealegre, 2007). Estos sistemas simbólicos son construidos en una dialéctica semiótica referida a la capacidad de reconocer y diferenciar los sentidos, y una capacidad semántica que permite comprender y articular los significados comunes (Puche, 2005). En este sentido, la vida cotidiana del ser humano le permite participar y compartir significados, acceder a la construcción de significados comunes, pero al mismo tiempo cada experiencia es vivida y sentida de manera diferente por cada uno de ellos aunque la situación sea la misma. Por esto la pregunta por la solución a la situación problema no es “saber o no saber”, sino más bien, indagar por la forma en que el sujeto toma posición frente a la situación a partir de la intelección o de la comprensión que se tiene de esta.

Esta formación del sistema simbólico en el niño, desarrolla lo que se conoce como el dominio de la *teoría de la mente*, en el cual hay un aumento en la comprensión de los estados mentales, la percepción del mundo, intenciones, creencias, deseos, interpretar los gestos, acciones, palabras connotadas de ironías y afirmaciones falsas de las demás personas. La organización del pensamiento que hace el niño de esta información proveniente de los otros y su interpretación, así como las expresiones faciales contradictorias, también le permite predecir su comportamiento y formas de razonamiento para ejercer acciones anticipadas a estos como el engaño, dando como resultado la capacidad

de tener en cuenta en sus propios razonamientos el pensamiento de los demás (Puche, 2005). Esta capacidad sumerge al niño en un mundo de riqueza semántica, en la que los sentidos adquieren matices muy diferentes o incluso no son conscientes para este y le permite actuar “como si” algo fuera sin serlo en la realidad, es decir, plantear hipótesis de los hechos que acontecen a su alrededor y en general expresar sus formas de pensar el mundo (Luria, 1985).

Según lo anterior, las habilidades para la solución de problemas, no solo requieren una capacidad concreta para operar, sino una capacidad de simbolizar para ir más allá del pensamiento racional y convencional, pensamiento que puede utilizar el signo como herramienta de expresión (Piaget, 1975). Esta capacidad para simbolizar el mundo como se explica en Puche (2005), también influye en la creación y comprensión de los juegos, además que da cuenta de la forma de organización cognitiva del niño y la niña. Por esto, la solución de problemas a nivel del mundo relacional-social como del mundo físico, exige la posibilidad de significar las diferentes experiencias que posibilita la toma de conciencia, ya que si el niño no tiene la capacidad de significar sus estrategias, inferirlas o transformarlas cuando desea solucionar un problema, su operación y procedimiento frente a este estaría reducido a la aplicación de procedimientos aprendidos de manera mecánica, sin tener la posibilidad de prever otros métodos de manera consciente.

En conclusión, las habilidades sociales necesarias para la solución de conflictos interpersonales, como lo son las comunicativas y las meta cognitivas hacen parte del pensamiento en el ser humano y facilitan la interacción diariamente con los otros, similar a las habilidades que se utilizan para solucionar problemas sin las cuales difícilmente un niño pudiera alcanzar el objeto que se encuentra más allá de su estatura.

## Metodología, participantes, instrumentos de evaluación

La investigación tiene un nivel descriptivo-comparativo y un diseño cuasi experimental ABA con grupo control, en donde un grupo estuvo expuesto al programa *Aprende a Aprender* y otro grupo no estuvo expuesto.

*Participantes:* La muestra poblacional fue conformada por 47 niños y niñas de seis a 12 años de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín, Cedepro (Grupo expuesto), ubicada en el corregimiento Santa Elena y Carlos Mesa (Grupo no expuesto), ubicada en el corregimiento de Belén Alta Vista, adscritas al programa *Aprende a Aprender*. Los estudiantes se seleccionaron por muestreo intencional no probabilístico de la siguiente manera: 10 de grado primero (cinco expuestos/ cinco no expuestos), ocho de grado segundo (cuatro expuestos/ cuatro no expuestos), nueve de grado tercero (cinco expuestos/ cuatro no expuestos), nueve de grado cuarto (cuatro expuestos/cinco no expuestos) y 11

de grado quinto (seis expuestos/cinco no expuestos), teniendo en cuenta el género como criterio de emparejamiento, con el fin de conservar números aproximados de niños y niñas en ambos grupos. La población debía cumplir con criterios de inclusión como: los estudiantes del grupo expuesto debían estar expuestos al programa *Aprende a Aprender*, tener la edad de seis a 12 años, poder responder a los instrumentos de manera verbal, además los niños y las niñas no debían presentar alteraciones en su desarrollo cognitivo.

### *Instrumentos de evaluación:*

La construcción del instrumento de evaluación se basa en el Macarthur Story Stem Battery, el cual consta de 12 historietas incompletas en las que se presentan una historia central que, en ocasiones, plantean dilemas para el niño. Este tipo de instrumentos pueden ser adaptados por los investigadores a las poblaciones en las que se van a recolectar los datos (Pacuru, 2002). En las historietas del Macarthur Story Stem Battery se utilizan personajes de la familia que están involucrados en una situación y luego se le pide al niño que diga lo que sucederá después de una situación. La creación de este tipo de historietas puede enfocarse a codificar aspectos como el contenido y nivel de coherencia, finalización y argumentación, en los cuales se puede demostrar la comprensión de los pensamientos y sentimientos del otro, ayudas de los personajes, sentimiento de culpa en algunos personajes, participación y roles de los personajes, resolución del conflicto de forma prosocial, o agresión y gestos hostiles y ofensas personales. Además, las historietas inconclusas permiten que sus finales se centren en tópicos que los investigadores desean estudiar, ya que se pueden seleccionar las historietas de acuerdo a los objetivos de estudio porque las soluciones que plantea el niño puedan ser usadas como niveles de análisis agrupadas en categorías como pueden ser: soluciones prosociales que involucran empatía, ayuda, afectividad, y soluciones no sociales como agresividad, ofensas personales y respuestas negativas (Pacuru, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior la evaluación de los niños se efectuó por medio de un instrumento de historietas narradas y dibujos elaborados por los autores para el propósito de la investigación y que se divide en dos formatos. Se realizó de esta manera, ya que no fue posible encontrar y disponer de un instrumento estandarizado por otras investigaciones que lo evaluara. Para su elaboración se tuvo en cuenta las edades de los niños y las niñas a los que se enfocó la investigación y aspectos concernientes a la teoría de solución de conflictos. A continuación se describe cada formato del instrumento:

El formato A fue aplicado a niños de seis a ocho años, en este se narraba una situación conflictiva inconclusa en la cual dos niños los niños discutían por una cometa y terminaban peleando, después se le decía al niño que nadie sabía qué hacer frente a esta situación, que él debía narrar cómo podría solucionarse la situación. Junto con la narración, también

se presentaba una historieta de láminas incompletas que constaba de seis recortes de dibujos sin texto como se aprecia en la Figura 1, los cuales debían ser ordenados como el niño creía que sucedieran los hechos. Al organizar las láminas, se les presentaba los seis recortes correspondientes a la solución de conflictos que aparecen en la Figura 2, de los cuales deberían seleccionar una para completar la historieta.

Figura 1. Recortes para organizar historieta Forma A.  
Figura 2. Recortes para solución de historieta Forma A.



El formato B fue aplicado a niños de nueve a 12 años, en el cual se narraba también una historieta en la que dos hermanos discutían por un libro (ver figura 3) y se les presentaban seis láminas con seis formas de solucionar al conflicto (ver figura 4).

Figura 3. Recortes para organizar historieta Forma B

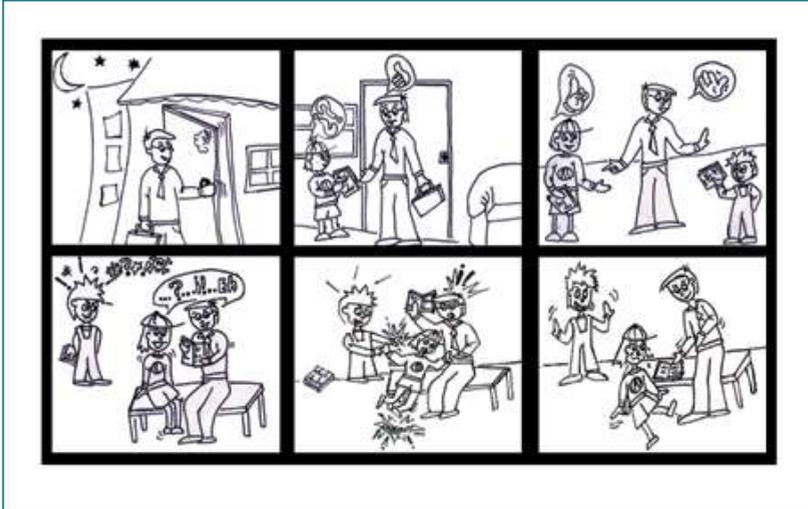
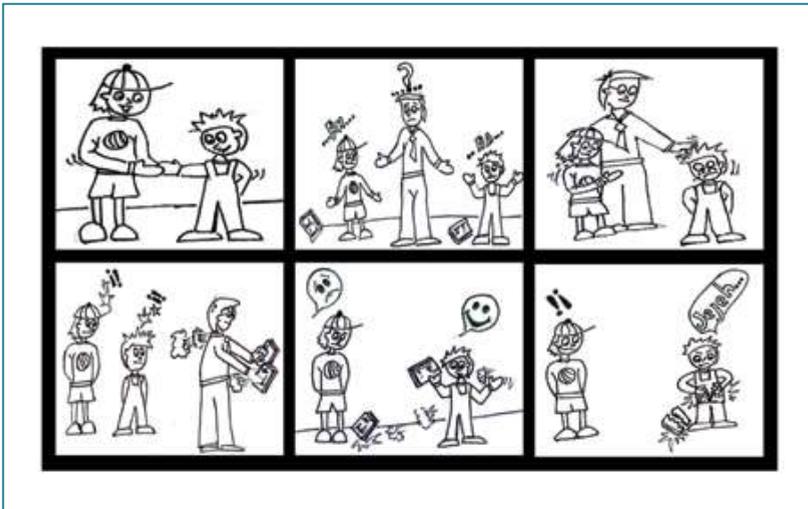


Figura 4. Recortes para solución de historieta Forma B.



En ambos formatos la historieta narrada se codificaron y cuantificaron las respuestas de los niños de la siguiente forma: Entendimiento de la historia (Si= 1, No= 0); identificación de roles de los personajes (Si= 1, No= 0); solución coherente a la historia (Si= 1, No= 0); solución prosocial (2) solución no prosocial (1), solución propia del personaje o autonomía

(2) y solución externa del personaje o heteronomía (1). En el caso de la historieta de láminas inconclusa, en ambos formatos se evaluaron los siguientes aspectos: entendimiento de la historia (Si=1, No=0); para la secuencia de organización de las láminas se puntuó teniendo en cuenta si había negociación (6 puntos), facilitación/conciliación (5 puntos), mediación (4 puntos), arbitraje (3 puntos), sumisión (2 puntos) y violencia (1 punto).

Después de la codificación, el análisis estadístico se realizó por medio del programa SPSS 18, y los procedimientos estadísticos utilizados fueron los correspondientes a análisis de frecuencias y prueba T para muestras independientes, de modo que se comparaban las soluciones que daban los niños que habían sido expuestos al Programa Aprende a Aprender y los que no estuvieron expuestos.

## Resultados

Tal como se puede observar en la Tabla 1, se encontró que la mayoría de niños tenían una edad de siete años (21,3%) y 10 años (31,9%). En cuanto al género, se presenta una distribución aproximadamente equitativa: niños (46,8%) y niñas (53,2%), lo cual indica una muestra homogénea. Aunque la mayoría de la población pertenecía al grado quinto de primaria (23,4%) se pudo conservar cantidad de niños similar en todos los grupos. Respecto a las instituciones educativas, la muestra fue conformada por 24 niños (51,1%) de la institución educativa Cedepro y 23 niños (48,9%) de la institución educativa *Carlos Mesa*, estos son iguales a los que aparecen en el caso de Grupo expuesto y no expuesto, ya que el primero se refiere a la institución educativa Cedepro y el segundo a la institución educativa *Carlos Mesa*. Según el formato del instrumento aplicado, se encontró que la Forma B correspondiente a niños de seis a ocho años fue aplicada al 40,4% de la población, y la Forma B corresponde a niños de nueve a 12 años fue aplicada a la mayoría de niños (59,6%), lo cual da a entender que la mayoría de niños se encuentra por encima de los nueve años.

Tabla 1. Datos socio demográficos.

Variable		Frecuencia	Porcentaje
Edad	Seis años	2	4,3%
	Siete años	10	21,3%
	Ocho años	8	17,0%
	Nueve años	4	18,5%
	10 años	15	31,9%
	11 años	4	8,5%
	12 años	4	8,5%
	Total	47	100%
Género	Masculino	22	46,8%
	Femenino	25	53,2%
	Total	47	100%
Grado Escolar	Primero	10	21,3%
	Segundo	8	17,0%
	Tercero	9	19,1%
	Cuarto	9	19,1%
	Quinto	11	23,4%
	Total	47	100%
Institución educativa	Cedepro	24	51,1%
	Carlos Mesa	23	48,9%
	Total	47	100%
Grado de exposición	Expuestos	24	51,1%
	No expuestos	23	48,9%
	Total	47	100%
Formato de evaluación	Forma A	19	40,4%
	Forma B	28	59,6%
	Total	47	100%

En cuanto a los resultados arrojados por la prueba T para muestras independientes sobre la Forma A del instrumento, se encontraron diferencias significativas en varios aspectos de la solución de conflictos en los niños de seis a ocho años (ver tabla 2). Los niños del grupo de expuestos solucionan los conflictos de una forma más prosocial que los que no estuvieron expuestos a *Aprende a Aprender* (p. 0,022), es decir que estos ponen en consideración en la toma de decisiones durante la solución del conflicto valores como no-violencia, altruismo, tolerancia, respeto a los demás y reciprocidad al proponer soluciones como: “que se pongan a hablar porque vale más la amistad, que no peleen y se den la mano,” a diferencia de los niños del grupo control que pueden elegir formas violentas y autoritarias de solución que son consideradas no prosociales porque atentan contra los valores de convivencia como: “que no sea bobo y le devuelva el golpe, que castiguen al que dejó ir la cometa.”

También se puede encontrar en la Tabla 2 que la solución narrada por los niños del grupo de expuestos (Sig. 0,039) son menos agresivas y, por lo tanto, pueden generar menos situaciones de violencia, con una participación más equitativa por parte del agresor y los agredidos, ya que identifican roles y atribuyen responsabilidades no por simpatía si no por el análisis de la situación como: “que el niño no se quede sentado a que le peguen y explique que vino un viento muy fuerte”. A diferencia, el grupo control presenta soluciones como la sumisión total de una de las partes ante los intereses del otro y no hacer nada frente al agresor como: “es que el más pequeño tiene que respetar al mayor porque él es siempre el primero”. En la ocasión en que se decide actuar se realiza por medio de golpes e insultos, lo cual altera radicalmente la convivencia en los espacios compartidos y el logro de objetivos comunes que son posibles por la cooperación.

Otro resultado significativo es el que se relaciona a la autonomía de las soluciones dadas por los niños del grupo de expuestos (p. 0,008), lo cual permite inferir que estos prefieren utilizar el diálogo entre las partes de una manera razonable considerando el intercambio de opiniones que lleva a establecer procesos de negociación y conciliación por ellos mismos sin intervención de terceros como: “que ellos se pongan de acuerdo para no pelear, que recojan plata entre ellos para comprar otra cometa”; diferente al grupo control en el que las soluciones heterónomas son utilizadas por los niños como estrategia de solución y que siempre es determinada por la presencia de terceros mediadores y árbitros. Una característica de esta forma de solución es que siempre las partes involucradas esperan al mediador, sean padres de familia, profesores o personas cercanas a los niños como se presenta en las respuestas de los niños: “el papá tiene que castigarlos porque están muy groseros, la mamá tuvo que llegar a separarlos.”

También se encontraron diferencias respecto al tipo de solución al problema, es decir si los niños tienden más a la negociación o a la violencia para solucionar sus conflictos (p. 0,000), los niños expuesto al programa utilizan la negociación frecuentemente en la solución de conflictos, caracterizándose por la voluntariedad y compromiso de las partes,

el alcance de acuerdos en conjunto, valores de tolerancia y una capacidad asertiva en el uso del lenguaje para comunicarse con el otro. En contraste con el grupo control no expuesto que tiende un poco más a la sumisión o a la violencia.

Tabla 2. *Comparación Solución de Conflictos Formato A expuestos y No expuestos (Niños seis-ocho años)*

Solución de conflictos forma A		Prueba T para muestras independientes			
		Media	DT	T	P
Forma Solución narrada (Pro social/No pro social)	Expuestos	2,00	,000	2,530	0,022
	No expuestos	1,56	,527		
Total Solución Conflicto Historia Narrada	Expuestos	9,67	1,871	2,250	0,039
	No expuestos	7,44	2,297		
Tipo de solución (Autonomía/Heteronomía)	Expuestos	3,56	,527	3,024	0,008
	No expuestos	2,67	,707		
Tipo de Solución láminas (Negociación/Violencia)	Expuestos	4,78	,667	7,184	0,000
	No expuestos	2,22	,833		

Por otra parte, como se puede observar en la Tabla 3, los resultados de la prueba T para muestras independientes no presenta diferencias significativas en ningún aspecto de la solución de conflictos en los niños de nueve a 12 años expuestos y no expuestos

Tabla 3. Comparación Solución de Conflictos Formato B expuestos y No expuestos (Niños nueve-doce años).

Solución de conflictos forma B		Prueba T para muestras independientes			
		Media	DT	T	Sig
Forma Solución narrada (Pro social/No pro social)	Expuestos	2,00	,000 <sup>b</sup>	,187	0,853
	No expuestos	2,00	,000 <sup>b</sup>		
Total Solución Conflicto Historia Narrada	Expuestos	11,54	1,198	-,929	0,362
	No expuestos	11,46	,877		
Tipo de Solución (Autonomía/Heteronomía)	Expuestos	3,85	,376	,480	0,635
	No expuestos	3,77	,439		
Tipo de Solución láminas (Negociación/Violencia)	Expuestos	3,23	1,363	-,146	0,885
	No expuestos	3,31	1,316		

## Discusión y Conclusiones

La solución de situaciones problemas utiliza habilidades de atención, correspondencia, razonamiento inductivo, deductivo, espacial y lógico-matemático entre otras, y se comparó con la solución de conflictos interpersonales, atribuyendo que en estas se utilizan habilidades sociales y meta cognitivas como el razonamiento interpersonal o lectura de mente. Los resultados que la presente investigación presenta, dan continuidad a la hipótesis de que los niños más pequeños adscritos al programa *Aprende a Aprender* presentan diferencias en las formas de solución de conflictos interpersonales respecto a los niños que no han participado en el programa.

Debido a que, el conflicto es concebido desde quien lo evalúa y su sistema de valores y creencias previos, que guían las respuestas posibles para su resolución, se encuentra que estos valores y el sistema de creencias pueden ser moldeados fortaleciendo las habilidades del pensamiento como el razonamiento interpersonal, como queda demostrado en los resultados correspondiente al rango de los seis a ocho años, en los cuales los niños expuestos mostraron diferencia significativa respecto a los no expuestos, ya que utilizan soluciones de tipo prosociales y autónomas, de negociación entre las partes, para lo cual es indispensable que los sesgos de atribución de responsabilidades y emociones sean bajos y permitan el intercambio pacífico de opiniones. En este sentido la estimulación de habilidades de pensamiento parece impactar positivamente la solución de conflictos en niños pequeños.

Por otra parte los niños pertenecientes del grupo no expuesto entre 6 y 8 años presentaron otro tipo de soluciones al conflicto como lo son las no prosociales y heterónomas, en las cuales la violencia aparece sea por parte de uno de los actores que se toma la justicia por sus propias manos sin que nadie más intervenga en el conflicto o porque un tercero llegue a mediar el conflicto entre las partes. Lo anterior indica que la falta de comunicación entre las partes y el hecho de que, generalmente, se persiga el interés propio, hace que se obtenga el menor beneficio para las partes involucradas y para lo cual es fundamental desarrollar habilidades del pensamiento que permitan establecer pensar otras formas de solución, como se observa en los niños que han participado en el programa *Aprende a Aprender*.

A partir de los resultados encontrados en la investigación, particularmente los referidos a los niños de seis a ocho años evaluados con el Formato A y que han participado en el programa *Aprende a Aprender*, se han abierto nuevos caminos para continuar la investigación sobre solución de conflictos partir de la estimulación de las habilidades del pensamiento, ya que se confirma la influencia de programas enfocados a este aspecto y en especial los que se incluyen a niños que se encuentren en periodos críticos del aprendizaje. Por lo tanto, es importante crear y ejecutar programas controlados, que impacten las habilidades sociales y meta cognitivas, ya que estas son aspectos del pensamiento que pueden ser estudiados y pueden permitir a los niños plantear otras alternativas de solución de conflictos, debido a que muchos de estos se generan en la escuela a partir de inferencias equivocadas que realizan los niños en el sentido de que la actitud de los demás hacia ellos puede ser “mala” y los lleva a auto justificar las situación o considerarlas normales

Según el estudio, no se encuentran diferencias significativas en los niños de nueve a 12 años, lo cual puede ocurrir varias razones. En primer lugar que el instrumento de recolección de datos, especialmente en el formato B presente fallas en diseño, ya que no ha sido estandarizado para tener más fiabilidad de los datos recolectados. Otro factor pueden ser las características del desarrollo evolutivo de los niños de nueve a doce años, los cuales ya han pasado por los periodos críticos del aprendizaje y hace que la adquisición de nuevas habilidades sociales sean más difíciles de estimular con un programa general sobre el pensamiento y no se impacte las habilidades meta cognitivas de esta población, o porque se encuentren en un periodo de estabilización del aprendizaje y se refuerce lo aprendido en años anteriores.

Sobre la base de las conclusiones sintetizadas en el presente artículo, se recomienda validar, con una mayor muestra poblacional, este tipo de investigaciones, además de los instrumentos en ella utilizados, ya que esto daría más rigor científico a la investigación

y generaría mejores y más confiables resultados. Para ello es preciso multiplicar los procesos de investigación y de intervención que nos permitan acceder a la comprensión de las habilidades para solucionar conflictos interpersonales a partir de la estimulación del pensamiento.

## Lista de referencias

- Bazerman, M. & Neale, M. (1993). *La negociación racional en un mundo irracional*. Barcelona: Paidós.
- Boque, M. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Carretero, M. & García, J. (1995). *Lecturas de psicología del pensamiento, razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dana, D. (2002). *Adiós a los conflictos*. Madrid: Mc Graw.
- Deval, J. (1997). *Aprender a Aprender*. Campinas: Papirus.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- García, C. (2005). Innatismo y biología: hacia un concepto biológico de lo innato. *Teorías*, 53, pp. 167-182.
- Garret, R. (1995). Resolver problemas en la enseñanza de las ciencias. *Alambique*, 8, p. 7.
- Labinowicz, E. (2005). *Psicología del desarrollo: pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Puebla: Addison Wesley Longman.
- Lean, L. (2008). Diversificación de las formas de resolución de conflicto como política pública. *Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política*, 15 (1), pp. 96-115.
- Luria, A. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maier, H. (1965). *Tres teorías sobre el desarrollo en el niño*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Montealegre, R. (2007). La solución de problemas cognitivos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), pp. 20-39.
- Newell, A. & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Núñez, J. (2006). Hacia una comprensión de las dinámicas de conflictividad en diversos contextos sociales. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1 (2), pp. 303-312.
- Pacuru, L. (2002). *El juego y la resolución de conflictos a través del Macarthur Story Stem Battery: Estudio comparativo entre niños normales y con dificultades en el desarrollo de 4 a 6 años*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Pozo, J. & Pérez, M. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Puche, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali: Labor.
- Puche, R. (2005). *Seis estudios de psicología*. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Ruiz, C. (2006). *El innatismo según alumnos de ciencias de la educación: problema o misterio*. Ponencia. VI encuentro de cátedras psicológicas en carreras de educación. Universidad Nacional de Salta. Salta. Argentina.
- Sainz, C. (1994). *Pensamiento e instrucción*. México, D. F.: Mc Graw-Hill.