



Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano

ISSN 1699-437X

Año 2005, Volumen 1, Número 2 (septiembre)

LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA COMO PARTE DEL PROCESO DE AUTONOMÍA

María del Rosario Díaz Perea, *Universidad de Castilla-La Mancha*

Dirección de Contacto

María del Rosario Díaz Perea
Personal investigador de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo
Despacho 1.29. Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo
Universidad de Castilla – La Mancha
Avenida Carlos III s /n
45071 Toledo
correo-e: rosario.diaz@uclm.es

RESUMEN

El desarrollo de la autonomía emocional y la resolución de conflictos son objetivos prioritarios para la convivencia y el crecimiento personal. A través de una observación sistemática y un modelo log-lineal, este estudio muestra el bajo nivel de autonomía en los primeros ciclos de la etapa de Educación Primaria, una gran dificultad por parte de los niños para resolver conflictos y una enorme dependencia emocional y cognitiva respecto al adulto. Esto puede continuar en etapas posteriores, por eso es fundamental que, desde pequeños, los alumnos se acostumbren a enfrentarse a situaciones conflictivas, ya que éstas ayudan al proceso de diferenciación de cada individuo y al desarrollo de habilidades sociales básicas para los distintos aprendizajes y para la convivencia. Además, es necesario favorecer que los alumnos sean responsables de su proceso de aprendizaje, impulsando la capacidad de confrontación, de discusión, de pensar diferente y de valorar los acuerdos.

PALABRAS CLAVE: Autonomía - Dependencia emocional - Comunicación – Resolución de conflictos – Trabajo cooperativo.

INTRODUCCIÓN

Desde los aportes de Ferreiro y Teberosky a finales de los años 70, el énfasis en la escuela como espacio comunicativo ha dado lugar a numerosas experiencias e investigaciones centradas en el desarrollo de espacios de comunicación, en el que los alumnos utilizan el lenguaje escrito como medio de exploración de conocimiento (Camps, 2003). Entre otros, destacan los aportes del grupo de investigación LECCO, dedicado desde 1996 a “La Enseñanza Centrada en la Comunicación”, y especialmente representativo es el programa PROAI (Problemas en la Alfabetización Inicial) desarrollado desde el año 2000 en Madrid y dirigido al alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria. Con ese modelo de referencia se inició para el curso 2003/04 un proyecto de investigación educativa en 8 centros de la provincia de Toledo para la Atención de las Dificultades en la Alfabetización Inicial (ADAI). Durante el desarrollo de este programa se planteó una línea de investigación complementaria sobre la dinámica social del aula, cuyos objetivos han sido comprobar el grado de autonomía de los alumnos¹ y su capacidad para resolver conflictos, porque estas dos competencias son básicas para el desarrollo integral del sujeto. Las hipótesis de partida destacan la existencia de un bajo nivel de autonomía emocional en la etapa de Educación Primaria, una gran dificultad por parte de los niños para resolver conflictos y una enorme dependencia emocional y cognitiva con respecto al adulto.

Aunque no existen suficientes estudios que demuestren una relación directa entre estas capacidades si destaca una influencia mutua, ya que el poder de decisión y la responsabilidad influyen en la resolución de conflictos y un buen manejo de los problemas ayuda al desarrollo de la autonomía para enfrentarse a la tarea. Ambas competencias se desarrollan íntimamente relacionadas con los procesos comunicativos, ya que la baja autonomía y las dificultades para resolver conflictos pueden derivar de malentendidos, falta de empatía y de autocontrol emocional, pobres o limitadas habilidades sociales, inseguridad en sus relaciones y con respecto a la materia, etc.

Un conflicto es un choque de intereses, y puede producirse entre personas, grupos sociales, naciones y también en el interior de una persona. Su aparición, sea del tipo que fuere, provoca emociones y moviliza los sentimientos de las personas implicadas (Echebarría, 1996). Desde que el conflicto fue objeto de estudio sistémico se han dado tres corrientes o enfoques (Robbins, 1994): el tradicional, el de relaciones humanas y el interactivo. El enfoque tradicional defendía la idea de que todo conflicto es malo, que es sinónimo de violencia, destrucción e irracionalidad, y que por tanto había que evitarlo, porque afectaba negativamente a las personas, grupos y organizaciones. El enfoque de Relaciones Humanas sostiene que su presencia en las relaciones humanas es un proceso natural e inevitable y que, por tanto, debemos aceptarlo como tal; sin embargo, plantea que no siempre es negativo y que puede ser beneficioso para el desempeño de las

personas y los grupos. Y el enfoque interactivo que acepta el conflicto como algo natural, pero además sostiene que es conveniente fomentarlo en un grado manejable que incentive la creatividad, la reflexión, la forma más eficiente de tomar decisiones, el trabajo en equipo, la disposición al cambio y el establecimiento de metas ambiciosas y alcanzables, contribuyendo a un sentido de logro.

Los conflictos son oportunidades para aprender y son necesarios para crecer como persona, porque ayudan al proceso de diferenciación de cada individuo y al desarrollo de habilidades sociales básicas para los distintos aprendizajes y la convivencia en sí. La estructura y dinámica del conflicto viene determinado por la interacción de distintos factores (Lederach, 1989 en Colectivo Amani, 1994):

LAS PERSONAS: quienes son, su grado de implicación y vinculación, el poder de las diferentes sujetos o grupos, los intereses que tienen, su autoestima, etc.

EL PROCESO: la comunicación, la influencia de estereotipos, el modo de relacionarse y reaccionar, si se producen coaliciones o alianzas, etc.

EL TEMA O PROBLEMA: las diferencias esenciales en cuanto al procedimiento a seguir, áreas de discrepancia, intereses, necesidades y voluntades distintas, etc.

El aspecto fundamental del conflicto es el relacional (las personas y el proceso), las pautas de relación entre los interesados dan lugar a un afrontamiento del problema distinto. La relación ideal es la colaboración y el compromiso, en ambas situaciones las dos partes buscan satisfacer sus necesidades y las del otro, a través de la negociación y toma de decisiones consensuada (Colectivo Amani, 1994). En este proceso entran en juego las competencias comunicativas, la comunicación entre las personas es el soporte de la interacción, por eso si ésta resulta distorsionada o bloqueada la resolución del conflicto puede darse de forma violenta o pasiva. La educación para el desarrollo integral y autónomo de los individuos debe partir de una concepción positiva del conflicto, como proceso lógico que se da en cuanto intentamos hacer una tarea común debido a la diversidad humana. Existen muchas maneras de resolver los conflictos, pero los pasos fundamentales son (Monclús y Sabán, 1999; Colectivo Amani, 1994; Porro, 1999; Rosillo, 2001):

1. Toma de conciencia de situaciones incompatibles y la conducción a una relación conflictiva: hacer con calma un análisis y replanteamiento del problema a través del diálogo, preferiblemente en grupo, partiendo de lo más cercano –nuestra experiencia personal- a lo más lejano o global.

2. Movilización hacia procesos de resolución: determinar las necesidades de cada cual y buscar soluciones pacíficas - negociación, mediación, transacción, confrontación, conciliación, diálogo, etc.- y estrategias para la planificación del cambio –objetivos, organización...-.
3. Conclusión en un resultado: elegir de las soluciones propuestas la más idónea, aplicarla, revisarla y evaluar el proceso y el resultado.

En el ámbito escolar, los conflictos se suelen resolver ejerciendo la autoridad, castigando... sin indagar en las causas y motivaciones, por lo tanto a veces se solventan los incidentes pero no se resuelven los conflictos. La intervención de los adultos depende de la interpretación que se le de a las situaciones conflictivas, puede ser en un escenario de aprendizaje que ayuda a crecer hacia la autonomía emocional, o bien en otro donde se reparten reprimendas descontextualizadas que enseñan a depender más aún del control del adulto (D'Angelo y Medina, 2000a). El planteamiento pedagógico no pasa por evitar los conflictos ni eludirlos, sino por afrontarlos directamente, e incluso provocarlos, es decir sacarlos a la luz cuando son latentes. Hemos oído muchas veces: “no busques líos, deja las cosas como están”, “no discutáis” o “no os peléis”, identificando el conflicto con sus consecuencias destructivas y nuestra incapacidad para abordarlo de forma constructiva (Colectivo Amani, 1994). La construcción de la moralidad y la educación en valores básicos para la convivencia no debe parcelarse a eventos puntuales como horas de tutoría, el día de la paz, etc. sino que deben trabajarse de forma continua y transversalmente desde todas las áreas, desarrollando al máximo competencias comunicativas y sociales como la autonomía emocional y la resolución de conflictos.

Está demostrado que del conflicto cognitivo se aprende, que el progreso del conocimiento depende estrechamente de la oposición de puntos de vista (Piaget, 1973 y Vygotsky, 1979). Cualquier estudiante sometido a la contraposición de ideas, por ejemplo en el trabajo en grupo, empieza a activarse o motivarse ante la necesidad de rehacer la coherencia o la estabilidad perdida (en términos piagetanos, en adaptar su conocimiento e ir transformando sus estructuras cognitivas). Para que surja un aprendizaje del conflicto no basta con provocar situaciones de discusión y enfrentamiento, sino que esta adquisición también depende de las maneras en como se resuelvan los conflictos en ese grupo; cuando surge un problema, el grupo se enfrenta no sólo con sus posibilidades intelectuales, también entran en juego mecanismos sociales y de poder, como los procesos comunicativos, las relaciones de liderazgo, etc. (Huertas y Montero, 2001).

Una de las finalidades de la educación es dotar al alumnado de aquellas estrategias y técnicas de aprendizaje que le permitan valerse por sí mismo, controlar el propio proceso y estar en disposición de aprender a aprender. Para la realización de cualquier acto comunicativo es fundamental el proceso de individualización (la autonomía emocional y cognitiva), la percepción y

actitud ante la propuesta. La adquisición de autonomía es un proceso progresivo, en el que el educador va controlando de más a menos el grado de ayuda e intervención, tanto en la convivencia como a nivel curricular. La formación como individuo de cada persona o “diferenciación del self” (Bowen, 1991) se forma en interacción con los demás, uno se define en relación con el otro, que a su vez se define en relación con él. Este proceso está basado, fundamentalmente, en las diferencias entre los sujetos; un individuo bien diferenciado y autónomo tiene sus propios criterios, toma sus propias decisiones aunque al otro no le gusten, marca límites, es consciente de su responsabilidad, etc. Se suele dar sentido literal a los conflictos infantiles, perdiendo de vista, así, la expresión simbólica que representan en el proceso de construcción de la individualización. Cada niño establece sus relaciones a partir de los significados que le adjudica a los hechos que vive, que se inscriben en un proceso histórico personal cargado de sentimientos, experiencias, etc. Estos procesos de diferenciación emocional se construyen en el día a día y son un camino para vencer la dependencia. Durante el desarrollo del sujeto tiene una presencia constante los símbolos del “SI” y el “NO”, el primero es el sostenimiento afectivo, el reconocimiento y respeto por sus posibilidad (aceptación), mientras que el “NO” implica la presencia de límites, conocer hasta dónde llegan sus posibilidades (D’Angelo y Medina, 2000a).

Debe ser voluntad de cualquier maestro formar personas autónomas que sepan manejarse en la vida pero, paradójicamente, se suelen resolver los conflictos de los alumnos por ellos. Cuando surge un problema en el aula o en el centro educativo, se tiende a funcionar como jueces, pidiendo que cuenten las versiones y resolviéndolo en nombre de la lógica y la experiencia adulta, o incluso eliminando el conflicto, separando a los niños, castigando sin previa reflexión, etc. Se crea así una relación de dependencia muy significativa, porque ante cualquier dificultad recurren al adulto, si intentar previamente solucionarlo ellos. En la vida cotidiana, los niños tienen una buena oportunidad para aprender a encontrar soluciones a los problemas que les surgen en sus relaciones con los demás niños (D’Angelo y Medina, 2000a).

MÉTODO

Dentro del proyecto ADAI se investigan distintos aspectos relacionados con el lenguaje escrito en la etapa de Educación Primaria, a través de una intervención sistemática en 20 aulas de 8 centros educativos de la provincia de Toledo. El desarrollo de la acción educativa se basa en la realización periódica de un taller semanal, de una hora de duración, en el contexto de aula. Se lleva a cabo una secuencia didáctica en la que se propone usar el lenguaje escrito con intención comunicativa, prestando atención especial al aspecto social y afectivo del aprendizaje del lenguaje escrito. En este marco de intervención se investiga en 4 colegios el nivel de autonomía y la

capacidad de resolución de conflictos en relación con los planteamientos didácticos de los niños de 1º y 2º ciclo de Educación Primaria.

Para el estudio se han utilizado distintas variables: como variables dependientes se consideran las dos materias de estudio, la autonomía emocional y la resolución de conflictos (cada una con distintos niveles: alto, medio y bajo); y como variables independientes se consideran el ciclo en el que se sitúan los alumnos (1º y 2º ciclo de E. Primaria), el área de Lengua Castellana, la metodología de trabajo (individual y en grupo). La muestra seleccionada son los 168 alumnos de las 8 clases (dos aulas de cada curso): 45 estudiantes de 1º, 38 de 2º, 48 de 3º y 37 de 4º. Y los procedimientos empleados han sido:

Para la recogida de información se hizo una observación sistemática y participante por parte de la investigadora, contando con la colaboración eventual de otro observador en las sesiones grupales. La observación, como técnica científica de investigación, permite tomar nota de los comportamientos y las situaciones en el contexto natural en el que se producen, en este caso se han recogido datos a cerca de la manera en la que estos niños resuelven sus conflictos, interactúan y trabajan en clase.

Se ha registrado en un cuaderno de campo la información referente a las dificultades y estrategias empleadas, en base a unas categorías previamente establecidas: Nivel de autonomía emocional y cognitiva / Resolución de conflictos, tanto en el trabajo grupal como en el trabajo individual, utilizando un protocolo de observación con distintos indicadores (ver Tabla 1).

Tabla 1: Protocolo de observación

Indicadores de Autonomía emocional y cognitiva	A menudo	Ocasionalmente	Nunca
Da su opinión en gran grupo / en pequeño grupo, disfrutando y argumentando			
Es capaz de individualizar su postura respetando las de los compañeros			
Le afectan e influyen los comentarios de los demás (positivos y negativos)			
Es capaz de negociar y resolver problemas sin recurrir al adulto			
Pide ayuda solo cuando es imprescindible (no encuentra información, no entiende algo concreto...)			
Es capaz de organizar ideas e iniciar con las pautas establecidas			
Intenta las cosas por sí mismo y las continua con iniciativa			
Es capaz de desarrollar la propuesta sin pedir ayuda a cada momento o quedarse inactivo hasta que el adulto le oriente			

Indicadores de resolución de conflictos	A menudo	Ocasionalmente	Nunca
Escucha activamente a los demás en gran grupo / en pequeño grupo, respetando sus opiniones y el turno de palabra			
Mantiene una actitud abierta hacia las distintas posturas y cierta empatía (prestando atención, buscando confluencias en distintas opciones, etc. al contrario de estar a la defensiva, solo pendiente de su opinión...)			
Comunica sus dificultades adecuadamente (sin dramatizar, sin agresividad, etc.)			
Cuando surgen problemas recurre al diálogo y al asesoramiento sin perder la calma (o por el contrario se altera, busca aliados para entrar en pelea, recurre al adulto, evita el problema...)			
Propone soluciones y busca caminos de colaboración, es decir, brinda opciones debatiendo pros, contras y consecuencias (o por el contrario expone dificultades, plantea únicamente contras, solo atiende a su postura...)			
Comprende sus sentimientos hacia el conflicto y es capaz de controlar sus emociones (o por el contrario pierde los nervios con reacciones de enojo, rechazo, evasión...)			
Otros aspectos observados:			

Para la observación se han seleccionado 3 sesiones de producción individual y otras 3 grupales, para ver las estrategias de trabajo en ambas situaciones. La secuencias didácticas normalmente han seguido el siguiente esquema: primero se abría un espacio para el diálogo grupal respecto al tema o actividad, después la propuesta comunicativa acordándose los aspectos básicos que debe incluir, después se organizaba el grupo (se trabajaba individual o grupalmente), y se actuaba en la zona de desarrollo próximo de los alumnos (término vygotskiano que hace referencia a lo que el niño es capaz de hacer con ayuda de otros), introduciendo procesos de mejora en función de sus posibilidades. Las 6 sesiones giraban en torno a un proyecto de investigación sobre lo mágico, oculto y misterioso, un tema muy motivador para los niños (Díaz, 2004). Las propuestas individuales analizadas han sido: (1) Tras haber investigado sobre las brujas nos convertimos en ellas y elaboramos pociones mágicas. (2) La narración de una historia de terror y su revisión – mejora. Las propuestas para trabajar en grupo seleccionadas han sido: (1) la elaboración de una ficha con las instrucciones para hacernos un disfraz para la fiesta de Halloween (por parejas). (2) La elaboración de unas normas para un juego de tablero que han dejado las brujas y su revisión – mejora (por grupos de 4).

Toda la información recogida, a través del grupo de discusión, ha sido interpretada y convertida en unidades de análisis que permitían comprender el proceso investigador e interpretar los productos obtenidos. Se ha valorado la autonomía y la resolución de conflictos en torno a 3 niveles: alto – medio – bajo, para los cuales se describen los comportamientos a lo largo de todo el proceso investigador (ver Tablas 2 y 3). Y para el análisis de los datos observados se ha realizado un modelo log-linear, para comparar las frecuencias de alumnos obtenidas según cada categoría (Losada y López-Feal, 2003). En un primer modelo se incluyeron los factores siguientes: curso (1º- 4º), materia de estudio (autonomía / resolución de conflictos), trabajo (individual / grupal) y nivel (alto – medio - bajo). Una vez obtenidas las significaciones en este primer modelo, se realizaron modelos parciales para las comparaciones específicas entre los distintos niveles de cada factor.

Tabla 2: Descripción comportamental del alumnado en relación con el nivel de autonomía

Nivel de Autonomía Alto	Nivel de Autonomía Bajo
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Expresa a gusto ideas coherentes con la temática, disfruta dando su opinión, sin que influyan las de los demás. ♦ Puede comunicar al adulto sus dificultades, y pedirle ayuda sólo si la necesita. ♦ Es capaz de ponerse en situación y organizar las ideas, desarrollándolas de forma coherente, sin recurrir al adulto. Intenta hacer las cosas por sí mismo y las continúa con iniciativa. ♦ Es capaz de buscar información o preguntar para pedirla. ♦ Puede trabajar en grupo, negociando y resolviendo los problemas sin el control del adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Tiene dificultades para expresar ideas coherentes con la temática, se queda bloqueado y muestra tensión, impotencia o evasión. ♦ No puede comunicar explícitamente al adulto sus dificultades, aunque hace llamadas de atención (enredando, estando pasivo...). No solicita ayuda si no se la ofrecen o a veces la rechaza. ♦ No es capaz de ponerse en situación y organizar las ideas sin la ayuda y la presencia constante del adulto no puede iniciar la actividad ni continuar. ♦ No es capaz de buscar información o preguntar para pedirla, no tiene iniciativa. ♦ No puede trabajar en grupo sin la supervisión constante del adulto.

Nivel de Autonomía Medio
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Sólo a veces expresa ideas relacionadas con la temática (porque no se centra, no se siente capaz, etc.). ♦ No siempre puede comunicar al adulto sus dificultades, o pedirle ayuda si la necesita. ♦ Es capaz de ponerse en situación, pero le cuesta organizarse y desarrollar la actividad de forma coherente, sin recurrir al adulto de vez en cuando. ♦ Es relativamente capaz de buscar información o preguntar para pedirla. ♦ No siempre puede trabajar en grupo, a veces necesita el control o la guía del adulto.

Tabla 3: Descripción comportamental en relación con la resolución de conflictos en el aula

Nivel bueno de resolución de conflictos	Nivel bajo de resolución de conflictos
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Da su opinión, a la vez que escucha a los demás, respetando y comprendiendo sus ideas. ♦ Puede comunicar sus conflictos, frustraciones y dificultades, y pedir ayuda si la necesita. ♦ Respeta el turno de palabra escuchando las intervenciones de sus compañeros. ♦ Cuando surgen dificultades, recurre al diálogo o al asesoramiento y lo resuelve calmadamente. ♦ Puede trabajar en grupo, negociando y resolviendo los problemas sin el control del adulto. ♦ Comprende sus sentimientos hacia el conflicto y es capaz de controlar sus emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Tiene dificultades para expresar ideas, muestra tensión, impotencia o evasión; y también le cuesta escuchar y respetar a los demás. ♦ No puede comunicar explícitamente sus conflictos y dificultades. No solicita ayuda si no se la ofrecen o a veces la rechaza. ♦ Permanece distraído y/o pasivo, interrumpiendo o desafiando al adulto. ♦ Cuando surgen dificultades se pone nervioso y se bloquea, tiende a una actitud intransigente. ♦ No puede trabajar en grupo sin la supervisión constante del adulto. ♦ No es capaz de controlar sus emociones ante el conflicto (muestra ira, rabia, etc.).

Nivel medio de resolución de conflictos

- ♦ Sólo a veces expresa ideas relacionadas con la temática (porque no se centra, no se siente capaz, etc.).
- ♦ No siempre puede comunicar al adulto sus conflictos, frustraciones y dificultades, o pedirle ayuda si la necesita.
- ♦ Le cuesta respetar el turno de palabra y escuchar activamente a sus compañeros.
- ♦ Cuando surgen dificultades no siempre dialoga y medita las cosas, a veces se bloquea tendiendo a la confrontación o la evasión.
- ♦ No siempre puede trabajar en grupo, a veces necesita el control o la guía del adulto.
- ♦ A veces no es capaz de controlar sus emociones ante el conflicto, dejándose llevar por sus impulsos de enfado, enojo, etc.

Además se entrevistó a 16 profesores, los 8 tutores y otros 8 docentes responsables de dichos alumnos, para tener una visión más global de las prácticas pedagógicas a las que están habituados estos niños, haciéndoles preguntas abiertas a cerca de las metodologías y los agrupamientos empleados en el desarrollo de las clases (ver Tabla 4). Se plantea sobre la base de mi intervención, contando con un vínculo socio-afectivo inicial y centrándose en el área de Lengua Castellana. Posteriormente, se analizaron sus respuestas, relacionándolas con los resultados obtenidos por la observación.

Tabla 4: Guión de la entrevista docente

1. ¿Suele realizar trabajos en grupo? ¿Por qué?
2. ¿Cómo participan los alumnos en la dinámica del aula generalmente?
3. Exponga brevemente la metodología empleada en esta materia (especificando los planteamientos didácticos)
4. Cuando surge algún conflicto ¿cómo suele actuar? – diferenciando entre:
 - Si se ha producido dentro de clase
 - Entre los propios alumnos
 - Con usted
 - Si se ha producido fuera
5. ¿Cree que sus alumnos trabajan autónomamente y resuelven conflictos pacíficamente de forma habitual? ¿Por qué?

RESULTADOS

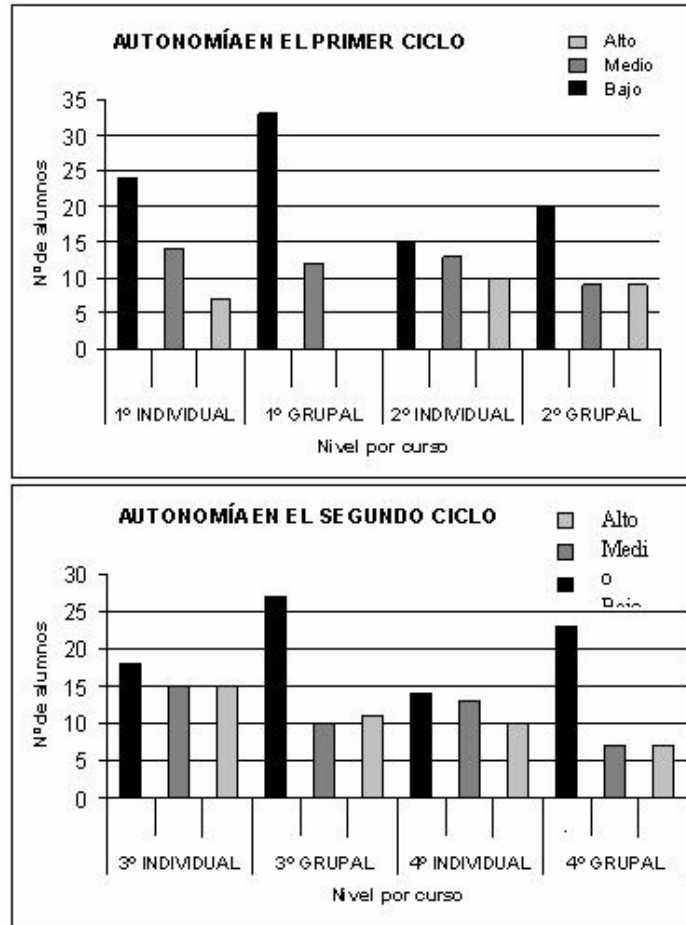
El modelo log-lineal detecta diferencias significativas entre las 3 categorías de nivel con independencia del curso, la materia o el trabajo (ver Tabla 5), siendo más frecuente el nivel bajo que el medio y el alto, estando estos dos últimos equiparados (Figuras 1-4). Así mismo también detecta interacciones significativas del nivel con el trabajo, la materia y el curso (Tabla 3), sin ninguna interacción triple. De esta manera, en relación al curso no hay

diferencias en el nivel entre 2°-3°, 3°-4°, 2°-4° ($p > 0.3$ en todas las comparaciones) y sí las hay entre 1°-2° 1°-3° y 1°-4° ($p < 0.01$ en todas las comparaciones), por tanto hay un nivel mas bajo en 1° pero no mejora progresivamente según se asciende de curso. Respecto del trabajo (ind/grup) los niños tienen niveles menores en grupo (Figuras 1-4) y en cuanto a la materia, en general hay peor nivel en la resolución de conflictos que en la autonomía.

Tabla 5: Tests de asociaciones parciales y marginales

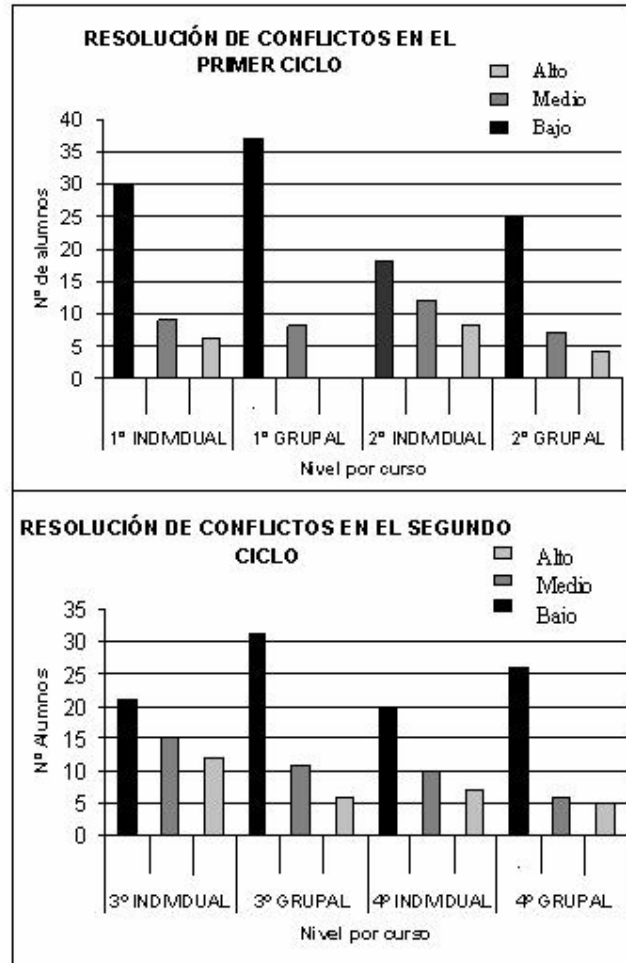
Categorías	Grados de libertad	Asociación parcial		Asociación marginal	
		G	p	G	p
Curso	3	8,2935	0,040338	8,2935	0,040338
Materia	1	0,0058	0,939223	0,0058	0,939223
Trabajo	1	0,0058	0,939422	0,0058	0,939422
Nivel	2	161,6798	0,000000	161,6798	0,000000
Curso x Materia	3	0,2115	0,975704	0,0199	0,999258
Curso x Trabajo	3	0,6010	0,896196	0,0198	0,999265
Curso x Nivel	6	24,3581	0,000450	23,6013	0,000620
Materia x Trabajo	1	0,3810	0,537059	0,0059	0,938668
Materia x Nivel	2	8,3162	0,015646	7,7652	0,020607
Trabajo x Nivel	2	25,0449	0,000004	24,1044	0,000006
Curso xMateria xTrabajo	3	0,0288	0,998712	0,0203	0,999233
Curso x Materia x Nivel	6	1,1498	0,979290	1,3129	0,970939
Curso x Trabajo x Nivel	6	8,8611	0,181583	8,9836	0,174544
Materia x Trabajo xNivel	2	0,3748	0,829099	0,4310	0,806130

Los niveles bajos tanto en autonomía y resolución de conflictos van disminuyendo, mientras los altos y los medios van aumentando, pero no evoluciona en proporción curso a curso, solo se ve una diferencia significativa entre 1° con el resto de cursos (2°, 3° y 4°); Es decir, no hay diferencias significativas entre los niveles en el trabajo individual y grupal por curso, cuando en principio debería disminuir proporcionalmente los niveles bajos con respecto a altos y medios; es más, incluso se ve cierto empeoramiento en la resolución de conflictos y el trabajo grupal en 4° con respecto a 3° y 2° (los alumnos con niveles bajos de autonomía grupal en 2° y 3° son el 52,6% y 56,2% respectivamente, mientras en 4° son el 62,2%; en la resolución de conflictos en 2° y 3° hay un nivel bajo en un 68,5 y 65,5 % de los alumnos, mientras en 4° son el 70,3%). Además, esa disminución de los niveles bajos se hace menos patente en el trabajo grupal, debido a la escasez de planteamientos grupales en la dinámica del aula, donde se suelen observar roles dentro de los grupos: frente a la actividad de uno o dos líderes (cuando surge a veces el conflicto) está la pasividad habitual de aquellos que no se deciden a aportar ideas o llevar la iniciativa.



Figuras 1 y 2: Frecuencias de los niveles de autonomía emocional y cognitiva observados en las aulas del primer y del segundo ciclo de E. P.

En definitiva, los niños de 1º y 2º ciclo no son muy autónomos en relación con la ejecución del trabajo escolar esperado para su edad y tienen importantes dificultades en la resolución de conflictos. En las propuestas individuales necesitan muchas instrucciones o pautas muy concretas para realizar la tarea. Además muestran una alta dependencia emocional del adulto para confirmar si realizan bien el trabajo, por donde deben continuar, incluso algunos para comenzarla. En los trabajos en grupo la autonomía es aun menor (hay mas niveles bajos en el trabajo grupal), les cuesta organizarse y tienden a hacer cada uno una parte y luego juntarla, pero no previo diálogo o por consenso. En lo que se refiere a la autonomía y la resolución de conflictos son competencias íntimamente relacionadas, pero destaca un peor nivel en la resolución de conflictos.



Figuras 3 y 4: Frecuencias de los niveles de resolución de conflictos observados en las aulas del primer del segundo ciclo de E. P.

De las entrevistas realizadas a los 16 docentes:

- Todos reconocen trabajar poco en grupo, algunos porque no creen que sea muy eficaz y la mayoría porque se organiza mucho jaleo y es difícil de controlar. Únicamente en las áreas de Educación Artística y Física que si se realizan trabajos en equipo.
- Todos utilizan libro de texto y expresan las limitaciones que esto supone en cuanto a actividades más dinámicas / comunicativas. En general la metodología parte de un planteamiento expositivo (sus explicaciones) y posteriormente de ejercitación práctica sobre lo explicado (actividades relacionadas).
- 13 alegan escasez de tiempo para tratar todos los conflictos que surgen en el aula y resolverlos con reflexión grupal, suelen hacerlo cuando el conflicto

es grave o implica a otro alumno de otra clase. La tendencia general es a hacer una breve referencia en voz alta, pero la resolución plantearla con los implicados (a veces escuchando las partes y decidiendo, otras pidiéndoles que hablen entre ellos, depende). Cuando surgen problemas de comportamiento dentro del aula (conflictos con el profesor) suelen recurrir a una disciplina basada en reprimendas generales y reflexiones en voz alta, de hecho la mitad reconoce que en ocasiones grita y menciona el castigo como opción si no paran.

DISCUSIÓN

Se confirman las hipótesis de partida, que reflejan la existencia de un bajo nivel de autonomía de trabajo en los primeros ciclos de la etapa de Educación Primaria, una gran dificultad por parte de los niños para resolver conflictos y una importante dependencia emocional y cognitiva con respecto al adulto, que puede continuar en etapas posteriores. Podía ser ciertamente previsible para el primer ciclo, pero no para el segundo y menos aun que no disminuyan los bajos niveles de autonomía y resolución. Ante esta situación surgen varios interrogantes a los que se intentará dar respuesta: ¿Por qué hay esos niveles tan altos de dependencia y dificultad en al resolución de conflictos? ¿Por qué no van disminuyendo esos niveles proporcionalmente a la edad / curso? ¿Cómo podemos favorecer la autonomía en las aulas? ¿Qué intervención se puede realizar para habituar a los alumnos a que resuelvan sus conflictos? ¿Qué capacidades y cómo hay que desarrollarlas para que los niños se desenvuelvan adecuadamente en su entorno social?

La razón fundamental por la que se mantienen estos escasos niveles pudiera ser porque los alumnos realizan pocas tareas que impliquen conflicto cognitivo (como la negociación, la revisión de sus propias actividades, la autoevaluación, etc.). Cuando se tienen que enfrentar a dificultades en su proceso de aprendizaje, ya sea grupal o individualmente, tienden a recurrir al adulto que es el que soluciona dicha dificultad, es decir, delegan la responsabilidad última sobre la tarea en el maestro que es el que evalúa y corrige, porque es a lo que están habituados desde los primeros niveles de escolaridad. Generalmente a nivel individual los maestros les dicen lo que tienen que hacer a los que “no saben”, o responden a sus dudas con la respuesta correcta sin una reflexión previa por parte del alumno. En el trabajo grupal, tanto cuando surgen conflictos entre dos niños como si surgen en la dinámica de aula, el docente tiende a intervenir y solucionarlo para que no siga el conflicto (les separa, corta la dinámica, regaña a nivel general o particular...) (Pearson, 1984; Colectivo Amani, 1994; D'Angelo y Medina, 2000 a).

Concretamente en lo que se refiere al trabajo cooperativo se hace más patente los bajos niveles de autonomía y resolución de conflictos, porque no están acostumbrados a trabajar en grupo y se alteran enseguida. Como la mayoría del trabajo escolar es individual, en cuanto se les junta por un lado

se motivan mucho, pero por otro no paran de distraerse y les es difícil llegar a acuerdos cooperando, necesitando control constante del adulto. Es importante precisar que el trabajo en grupo no es gente agrupada, el aprendizaje cooperativo es algo más que poner a trabajar juntos a un grupo de estudiantes. Se considera cooperación entre compañeros el hecho de que los miembros del equipo sean capaces de alcanzar una meta común mediante un trabajo interdependiente (Huertas y Montero, 2001). Muchas veces los profesores ponen a los niños a trabajar en grupo, considerando que con agruparlos ya ellos deben saber como organizarse y comportarse, y en cuanto hacen ruido o no funcionan operativamente les dicen “no sabéis trabajar en grupo” y les separan, pero de esta forma nunca van a aprender (por ejemplo, durante mi intervención en más de una ocasión algún docente “amenazó” con acabar el trabajo en grupo si no sabían comportarse). Claramente no saben porque no lo practican lo suficiente, la solución pasa por seguir intentándolo con la guía y ayuda del maestro, ya que es un proceso que requiere tiempo.

Pero estos bajos niveles no solo se dan en 1º de Primaria, aunque es cierto que en este curso son más intensos, sino que siguen siendo bajos en el resto de los cursos (hasta 4º incluido). Efectivamente hay cierta “mejoría”, los niveles bajos disminuyen un poco en favor de los niveles altos y medios, pero excepto el paso de 1º a 2º que es realmente significativo (se reducen los niveles bajos en torno al 14 – 20%, seguramente porque se estabiliza tras el choque inicial de la escolarización obligatoria), el resto 2º - 3º y 3º - 4º hay poca diferencia. Esta escasa evolución gradual por curso se debe, fundamentalmente, a que se sigue con los mismos planteamientos pedagógicos en los que no se fomenta la autonomía y la resolución de conflictos al amparo de la reflexión. Por ejemplo trabajan únicamente al amparo del libro de texto realizando los ejercicios que el mismo indica y fundamentalmente de forma individual, evitando así la confrontación de opiniones y diciéndoles todo lo que tienen que hacer a los niños; de esta forma, aunque la secuenciación es una herramienta útil al principio se elude el conflicto cognitivo que tanto ayuda en el proceso de aprendizaje, son necesarios planteamientos amplios y entornos cooperativos para desarrollar la autonomía emocional y las habilidades socio-relacionales básicas para la resolución de conflictos y la convivencia pacífica. Esto nos lleva a las cuestiones que hacen referencia al cómo y qué hacer para cambiar esta situación, a la necesidad de un cambio organizativo y metodológico en las aulas, orientado hacia la creación de escenarios interactivos / comunicativos.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Habitualmente nos encontramos con niños que solicitan constantemente ayuda, supervisión o la atención del adulto llorando, pegando, no resolviendo nada solos, no haciendo nada si no se está “encima”, enseñando la tarea cada dos minutos para que se le de el “visto bueno”, etc. Todos estos

comportamientos son expresiones de un proceso de diferenciación de los demás marcado por la dependencia emocional, fruto de sus relaciones interpersonales en la infancia, del autoconcepto y autoconfianza adquiridos. La negociación es difícil, porque implica llegar a un acuerdo conjunto en el que ambas partes ganen lo máximo posible, pero es necesaria en las relaciones diarias y los alumnos desde temprana edad tienen que acostumbrarse a afrontar las distintas situaciones por sí mismos. En Educación Secundaria se les requiere un grado de autonomía mayor, se les exige un nivel de responsabilidad al que no están habituados, y que si no se ha ido fomentando desde edades tempranas es más difícil (D'Angelo, Pozo y Viadero, 2003). Los resultados obtenidos indican altos niveles de dependencia y dificultad en la resolución de conflictos en todos los cursos, especialmente en el trabajo grupal, esto implica que si no se trabajan estos aspectos seguramente en niveles superiores continúen mostrando bajos niveles de autonomía y resolución de conflictos). La resolución de un conflicto en el aula debe enfocarse a enseñar a resolverlo adecuada y autónomamente, y no a resolverlo en sí, de manera que la intervención del maestro sea cada vez menos necesaria (ver Figura 5).

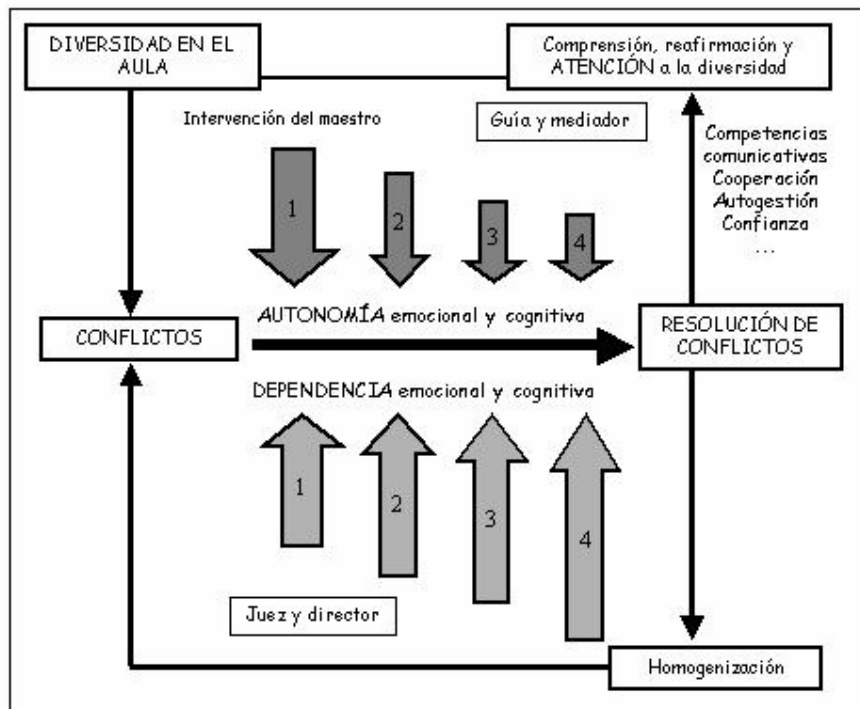


Figura 5: Esquema que representa la circularidad y retroalimentación de la resolución adecuada (parte superior) y no adecuada (inferior) de conflictos como parte del proceso de autonomía. La resolución de conflictos en el aula puede enfocarse para que se realice cada vez de forma más autónoma, de manera que la intervención del maestro sea cada vez menos necesaria (flechas superiores); o, por el contrario, si se tiende a intervenir siempre se creará en los alumnos una dependencia emocional y cognitiva que hará más y más necesaria la intervención adulta ante cualquier conflicto que se produzca (flechas inferiores).

La aparición del conflicto puede ser borrada por una combinación de firme autoridad y rutina total, pero cabe dentro de lo posible que dichas conductas sean suprimidas sólo temporalmente; mientras que la conducta conflictiva, sacada a la luz en una sociedad madura del aula, a través del uso constructivo del conflicto en clase, puede ofrecer lecciones afectivas que recompensan a los niños mucho más que los beneficios de corto alcance de las notas y las acreditaciones escolares (Pearsons, 1984). La labor del maestro no es imponer las normas, sino fomentar su desarrollo autónomo, guiando y supervisando que tanto su elaboración como su cumplimiento sean labor de todos los miembros del grupo y estén orientadas a la convivencia pacífica y la construcción del aprendizaje.

Partiendo de la base de la normalización del conflicto en las relaciones infantiles, la intervención del adulto resulta decisiva para que de estas experiencias los niños salgan beneficiados en su autonomía: si les otorga el poder de participar en ciertos niveles de la resolución de sus conflictos, el adulto no es el único que tiene esa capacidad y, por ende, dependen menos de su presencia protectora o de la necesidad de enfadarse con él porque no se siente amparados por “su poder”. Asimismo, se favorecen “formatos” interactivos que propicien la construcción de los límites y las responsabilidades, parte fundamental del ser autónomo (D’Angelo y Medina, 2000b).

En las etapas de Educación Infantil y Primaria la creación de un ambiente afectivo y un clima de seguridad, por parte del profesor, no es sólo un factor que contribuye al crecimiento personal, sino una condición necesaria para que pueda producirse. La seguridad relativa al ámbito de las relaciones no sólo debe quedar garantizada respecto a la no agresión, sino también en lo concerniente a la libertad en el uso del espacio y materiales (Arnaiz, 1993). Para crear un ambiente de acción no violenta y resolver conflictos es necesario (Judson, 1986):

- El APRECIO y la AFIRMACIÓN de lo bueno que tiene cada uno, de sus cualidades y posibilidades, básicos para la construcción de una imagen positiva y la confianza en sí mismos. Las actitudes y expectativas del profesor influyen, porque se funciona mejor cuando se confía en uno mismo y en los demás.
- COMPARTIR sentimientos, ideas, información, experiencia. COMUNICARSE y expresar lo que sentimos fomenta la empatía con otros en situaciones de conflicto; es importante dialogar y escuchar para resolver los problemas y convivir pacíficamente.
- Un ambiente de grupo que fomente el APOYO permite a la gente trabajar sobre sus problemas y da una confianza continua de que “podemos hacerlo”.

Un ambiente en el que todos tienen que aportar y que cada uno es una parte de la solución del conflicto.

- RESOLVER LOS PROBLEMAS NO EVADIRLOS. Al principio el adulto actuará de coordinador y mediador, fomentando poco a poco procesos autónomos en los alumnos, ofreciendo oportunidades de diálogo y negociación, a través de preguntas reflexivas y generando la necesidad de llegar a soluciones conjuntas. Para reflexionar y sacar conclusiones se puede recurrir a todo tipo de elementos y recursos como dibujos, textos, marionetas, juegos de rol, lluvia de ideas, simulaciones, representaciones, etc.

- DISFRUTAR, no “ahogarse” en los problemas, tener espíritu crítico, sentir, pensar y actuar creativamente sobre el conflicto.

Algunos planteamientos didácticos útiles para el desarrollo de la autonomía y la educación en y para el conflicto son:

Las asambleas de aula, porque es un espacio de participación y conocimiento mutuos donde se aprende el valor real del diálogo y, como afirma S. L. Conde, favorece el desarrollo de una moral democrática. La asamblea es un lugar para comunicarse, plantear conflictos, llegar a acuerdos o verbalizar los desacuerdos, reflexionar juntos sobre lo que pasa, intercambiar sentimientos personales, noticias e informaciones de todo tipo, etc. (SEDUPAZ-APDH, 1990; D´Angelo y Medina, 2000a y 2000b; Rosillo, 2001). El maestro anima al diálogo entre los implicados y a buscar una solución compartida. En estos diálogos la función del profesor es la de escuchar atentamente y coordinar, ayudando a cada uno de los niños a diferenciarse emocionalmente de los demás y a generar comportamientos individuales y grupales autónomos: facilita que todos usen la palabra, utiliza preguntas estratégicas para ayudar a la reflexión y a la toma de conciencia con respecto a la postura que cada uno tiene en la dinámica de poder, aporta un gesto corporal de confianza para relajar tensiones y convocar al encuentro, ayuda a sentir los límites de cada uno, trabaja por la asunción de responsabilidades... A veces las soluciones a los problemas se repiten y se van elaborando normas generales de la clase. Si los implicados no quieren que el conflicto se discuta en el corro, se respeta y se intenta que se solucione entre ellos. (D´Angelo y Medina, 2000a y 2000b). Es fundamental plasmar gráficamente las conclusiones conjuntas, ya sea por escrito o mediante dibujos, para poder recurrir a ellos en posteriores ocasiones.

Los juegos, dinámicas y actividades grupales son de gran utilidad para favorecer la comunicación, las relaciones y la diferenciación progresiva en la convivencia. Los juegos como experiencia de clase son algo más que un entretenimiento, pueden llegar a ser fundamentales en la evolución del grupo si sabemos aprovechar las posibilidades que ofrecen. Los mecanismos que utilizan estimulan una serie de valores y crean situaciones emotivas,

raramente valoradas en algunas etapas educativas. Es fundamental que el grupo-clase mantenga una buena cohesión y que dentro de él se den situaciones saludables de relaciones personales; con ello estamos favoreciendo el desarrollo de la competencia social y creando el clima más favorable y motivador para situaciones de aprendizaje (Rosillo, 2001).

Con el trabajo por proyectos se potencia el conflicto interactivo, para que los alumnos se enfrenten a él y lo resuelvan desarrollando habilidades de negociación, reflexión, toma de decisiones conjunta, etc. La metodología investigadora es útil, por un lado para abordar distintos aprendizajes y conocer las diferentes realidades socioculturales, y por otro para desarrollar competencias comunicativas, hábitos y actitudes de reflexión, colaboración y respeto.

Se pueden desplegar muchas razones que justifiquen el trabajo cooperativo: el beneficio cognitivo porque incrementa la calidad de muchos aprendizajes y habilidades sociales, su aspecto motivacional, las aportaciones vinculadas directamente con la vida de relación o emocional (sentirse apreciado por los compañeros, seguridad...) y el propio valor que tiene aprender a trabajar en grupo de manera eficaz, manteniendo unas relaciones personales satisfactorias y autónomas (Bonals, 2000; Fuentes et al., 2000). El manejo de la dinámica grupal pasa por establecer las condiciones para que participen todos los alumnos, favorecer la toma de decisiones conjunta, tener en cuenta el trabajo de habilidades sociales (como escuchar con atención, respetar los turnos de palabra, controlar el tono de voz, valorar positivamente las aportaciones ajenas...), etc. (Bonals, 2000). El papel del docente es la organización de los grupos, el diseño de las tareas y el manejo del grupo - clase organizado en subgrupos, regulando el ruido del aula y atendiendo a los procesos y resultados a través de dos tipos de intervenciones (Bonals, 2000):

- Para los grupos que ya funcionan adecuadamente: el maestro se interesa por el proceso de trabajo, ofrece su presencia y su visión positiva del funcionamiento del grupo, pasándose para ver cómo les va y dejándoles que vayan haciendo.

- Las intervenciones para introducir cambios en el funcionamiento de los grupos. El docente ayuda a encontrar o a recuperar las condiciones óptimas de trabajo, haciéndoles tomar conciencia de lo que pasa, del por qué y de la necesidad de solucionarlo entre todos, acompañándoles, orientándoles y también dejándoles hacer (no corregir lo que no puedan asimilar, sino en función de sus capacidades ir introduciendo procesos de mejora a través de preguntas reflexivas, de referencias básicas, etc.).

CONCLUSIONES FINALES

La escuela, tal y como afirma S. L Conde, es un espacio privilegiado para formar en disposiciones morales para participar en la vida democrática, creando un contexto educativo que propicie la participación en la toma de decisiones, el autogobierno y la co-gestión, la resolución no violenta de conflictos, la construcción de consensos, etc. En definitiva, si se quiere fomentar la autonomía en los niños, es necesario mantener una intervención educativa coherente, permitiendo y reflexionando en vez de prohibiendo y evitando. Es fundamental que el docente, apoyado por el centro educativo², se mantenga en contacto con los problemas, actuando, como se ha dicho anteriormente, como guía y mediador del proceso, creando espacios de interacción y comunicación. Estudiar hasta qué punto se pueden limitar las normas en lugar de expandirlas, clarificándolas y construyéndolas entre todos para que sirvan de base para la convivencia, haciéndoles responsables y co-partícipes de su proceso de aprendizaje. Aprovechar todos los momentos del aula para crear situaciones de enseñanza en las cuales las personas compartan y construyan su aprendizaje, a través del trabajo en grupo y el intercambio de pareceres, desarrollando la cooperación y las habilidades sociales, tales como el diálogo, el respeto, la capacidad de negociación, la búsqueda de consenso, etc. Todo esto es un proceso complejo, lento y gradual, pero necesario para el desarrollo integral del sujeto.

Este trabajo ha servido para describir la difícil situación actual, en la que los alumnos de los primeros ciclos de Educación Primaria no muestran niveles altos en los comportamientos y actitudes de resolución de conflictos y autonomía emocional y cognitiva. Estos resultados dan pie a futuras investigaciones para mejorar la actividad docente, en las cuales se podría experimentar con las distintas intervenciones didácticas aquí mencionadas para corroborar su funcionalidad y adecuación a la hora de fomentar comportamientos autónomos y responsables en los alumnos.

AGRADECIMIENTOS

A Alberto Muñoz Muñoz, por su inestimable y desinteresada ayuda. Este trabajo ha sido realizado gracias a una beca predoctoral concedida por la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha.

NOTAS

1. Quiero aclarar que, por comodidad en la redacción y para facilitar su lectura, he utilizado el masculino con carácter de término no marcado para el género.
2. Hace referencia a la necesidad de cambios organizativos promovidos por el centro, a la creación de actividades de autoformación y comisiones que atiendan de manera específica

diferentes temáticas (ej. Comisión de Convivencia), la colaboración entre compañeros docentes, etc. (Parets y Sureda, 2002).

REFERENCIAS

Arnaiz, V. (1993). El profesor y la seguridad afectiva en la Educación Infantil. *Punto de Vista. Aula de Innovación Educativa*, 20, 75 – 80.

Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.

Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo*. Barcelona: Paidós.

Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para enseñar a escribir*. Barcelona: Graó.

Colectivo AMANI (1994). *Educación Intercultural. Análisis y Resolución de Conflictos*. Madrid: Popular.

Conde, S. L. *La formación de sujetos con una moral democrática*
<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=351> (Descargado 8 Septiembre 2005)

D'Angelo, E. y Medina, A. (2000a). Trabajar los conflictos en el aula: un camino hacia la convivencia saludable. *La Educación en los Primeros Años*, 24, 20 – 43.

D'Angelo, E. y Medina, A. (2000b). *Mayúsculas y Minúsculos*. Madrid: AKAL.

D'Angelo, E; Pozo, P. y Viadero, D. (2003). Los significados de la inmigración en el contexto de las relaciones adolescentes: un análisis etnográfico. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 131 – 142.

Díaz, M. R. (2004). Mágico, oculto y misterioso. *Cuadernos de Pedagogía*, 336, 28 – 31.

Echevarría, I. (Coord.) (1996). Los conflictos como fuente de violencia. *Nueva Enciclopedia Temática Planeta, Volumen 14: Temas de Hoy*. Barcelona: Planeta.

Fuentes, P; Ayala, A; Galán, J.I. y Martínez, P. (2000). *Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación*. Madrid: Pirámide.

Huertas, J. A. y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.

Judson, S. (1986). *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de Educación para la Paz y la No violencia*. Barcelona: Editorial Lerna.

Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.

Monclús, A. y Saban, C. (1999). *Educación para la Paz*. Madrid: Síntesis Educación

Parets, J. y Sureda, I. (2002). Resolución de conflictos en un centro de Primaria: Una propuesta práctica de convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2). <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp> (Descargado 8 Septiembre 2005)

Pearson, C. (1984). *Cómo resolver conflictos en clase. Estrategias y técnicas para mantener la armonía en clase*. Barcelona: Aula Práctica – CEAC.

Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Porro, B. (1999). *La Resolución de Conflictos en el aula*. Barcelona: Paidós.

Robbins, S. P. (1994). *Comportamiento Organizacional, Conceptos, Controversias y Aplicaciones*. Prentice Hall, Sexta Edición.

Rosillo, E. (2001). Aprendizaje y Convivencia: claves para responder a la diversidad. Taller desarrollado en la *XXIII Escuela de Verano de Castilla y León*, Valladolid, 2-5 Julio. http://www.concejoeducativo.org/3con_con.htm (Descargado 8 Septiembre 2005).

SEDUPAZ (Seminario de Educación para la Paz) - APDH (Asociación Pro Derechos Humanos de España) (1990). *Educación para la paz. Una propuesta posible. Seminario de Educación para la Paz*. Madrid: Cyan.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

CONFLICT RESOLUTION IN THE CLASSROOM AS PART OF THE AUTONOMY PROCESS

ABSTRACT

The development of autonomy and conflict resolution are primary educational goals for peaceful co-existence and personal growth. Through systematic observation and a log-linear model, this study shows how children in the first years of primary school show low levels of autonomy, a great difficulty in solving conflicts and great cognitive and emotional dependence on adults. This situation may continue in later years, so it is essential that students get used to facing conflictive situations, since these help in the process of individuation and the development of social skills. Also, it is important that children become responsible in their learning, fostering their ability to confront different points of view, and discuss and appreciate mutual agreements.

KEYWORDS: Autonomy – Emotional Dependence - Communication – Conflict Resolution – Cooperative Work