

Estudio sobre la resolución de conflictos y la convivencia escolar en un aula de Educación Primaria multicultural

Pedro Moreno Abellán¹, José Alba Trujillo.

CRA Comarca Oriental (Abanilla).

Resumen

El presente trabajo de investigación pretende analizar las principales conductas conflictivas y de convivencia escolar en un aula multicultural concreta de Educación Primaria de la Región de Murcia. Se trata de una investigación de corte cuantitativo no probabilístico a través del diseño de un cuestionario final basado en Ortega y del Rey (2003). Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico JAMOVİ y Flexplot. La muestra se compuso de la totalidad de un aula de 5º curso con 24 participantes entre 10 y 11 años de edad. Los resultados más palpables muestran un tipo de alumnado con escasez de valores como el respeto, la tolerancia o la empatía. Del mismo modo, se observa la falta de habilidades sociales para resolver los conflictos, la falta de disciplina y las habilidades sociales. Finalmente, se descubre la baja implicación de las familias en el proceso educativo del alumnado, repercutiendo de forma directa en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: conflicto, convivencia, habilidades sociales, educación emocional.

¹ pedro.moreno3@murciaeduca.es

CRA. Comarca Oriental: <https://www.murciaeduca.es/cracomarcaoriental/sitio/>

Study on conflict resolution and school coexistence in a multicultural Primary Education classroom

Abstract

The present research work aims to analyse the main conflictive behaviours and school coexistence in a specific multicultural classroom of Primary Education in the Region of Murcia. It is a non-probabilistic quantitative research through the design of a final questionnaire based on Ortega and del Rey (2003). The statistical program JAMOVI and Flexplot were used for data analysis. The sample consisted of a 5th grade classroom with 24 participants between 10 and 11 years of age. The most evident results show a type of student body with a shortage of values such as respect, tolerance and empathy. Similarly, there is a shortage of social skills to resolve conflicts, lack of discipline and social skills. Finally, the low involvement of the families in the educational process of the students is discovered, with direct repercussions on their teaching-learning process.

Keywords: conflict, cohabitation, interpersonal skills and emotional education.

Introducción

La diversidad cultural es un fenómeno que en los últimos años ha ido adquiriendo mucha presencia en todos los ámbitos de nuestra sociedad y especialmente en los centros educativos, donde la convivencia se ve afectada por diversos conflictos, los cuales influyen en su día a día. ¿Es la diversidad cultural un factor determinante para que se produzcan problemas de convivencia en la escuela? ¿Son suficientes los métodos que dispone la escuela para resolver los conflictos? Las relaciones sociales y los conflictos son una realidad social que va de la mano. Esto hace que en la escuela se produzcan numerosos conflictos de todo tipo turbando la convivencia y afectando de forma directa al proceso de enseñanza con la repercusión que ello comporta. Así, es de vital importancia subrayar los factores que causan el conflicto. Al respecto, Lombana, (2016) plantea el conflicto asociado a pobreza, déficit de estructura social, la falta de oportunidades, discriminación o intolerancia a la diversidad cultural y religiosa.

Atendiendo a este hecho en las sociedades y culturas actuales, es evidente que la educación emocional juega un papel predominante. Según esgrimen Ramón, García y Olalde (2019), los sentimientos y emociones tienen un valor moral (a nivel axiológico) para dar respuesta a la conducta conflictiva a través de una ajustada intervención educativa. Un constructo de buenas prácticas, planes programas y proyectos, deben de abrirse a una dimensión transdisciplinar, a cualquier contexto de la sociedad; ya sea el microsistema familiar, los grupos intergeneracionales o de igual cohorte, para paliar cualquier manifestación de conflicto o violencia intrapersonal. Este modelo marcado por los anteriores autores busca la inversión de los patrones destructivos ya predeterminados acerca del conflicto, marcados en muchas ocasiones por numerosos prejuicios y estereotipos. Es en sí el proceso de concienciación del daño causado para ser resuelto con responsabilidad, atendiendo una práctica restaurativa de valor educativo.

De otra parte, Alzate (2003) pone de manifiesto que la educación, en resolución de conflictos y para la convivencia, es necesaria y conveniente en todos los niveles de la educación preuniversitaria. No obstante, en la experiencia diaria se observa el fracaso a la hora de producir cambios en la modificación de actitudes y comportamientos, bien sea a largo plazo, o incluso, en modificaciones discernibles a corto plazo. La presencia en las aulas de alumnos con distintas costumbres, valores, diferentes maneras de resolver los conflictos o estilos educativos familiares, hace que surjan conflictos que repercuten a la hora de crear un buen ambiente educativo que favorezca el desarrollo normal de algo tan importante como es la educación. Es por esto que los docentes y los centros deben estar preparados para ofrecer una mejor respuesta educativa a esta problemática cada vez más frecuente en la actualidad. Así, se debe prever una mejor educación en valores para evitar conflictos o animar a la mediación para resolverlos de

manera pacífica; una forma de no presentar la diversidad cultural como un problema, sino convertirla en un estado de riqueza intercultural.

Conflicto y escuela

En la escuela del siglo XXI se conforma un espacio complejo donde convive alumnado heterogéneo influenciado por la migración, el desconocimiento del idioma, diferentes etnias, así como situaciones personales desfavorables. Todo esto hace que la convivencia se vea afectada y con frecuencia se originen conflictos de distinto índole provocando que el proceso de inclusión y de enseñanza-aprendizaje se vean afectados. Más aún, en todas las etapas históricas, y al igual que en diferentes sectores sociales, se han producido conflictos. Siendo en muchas ocasiones los promotores de innumerables guerras. En cualquier caso, los conflictos son señales de diferencias entre personas, algo natural en las relaciones, siendo la forma en que se encaren lo que determine el resultado y pueda llegar o no a su resolución. El conflicto hay que entenderlo como un factor positivo que contribuya a la construcción natural de nuestro aprendizaje en lo que a las relaciones sociales se refiere. En palabras de Vinyamata (2015), los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas.

De acuerdo con Vizcarra, Rekalde & Macazaga (2018) el conflicto es percibido como recurso para educar a partir de este; dividiendo un proceso de armonía y construcción. En la escuela los docentes deben utilizarlo para cambiar conductas y situaciones; basado esencialmente en valores como la tolerancia, el respeto o la empatía. Autores clásicos como Boulding (1982) definen el conflicto como “una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando dos o más personas compiten sobre objetivos percibidos como incompatibles o realmente incompatibles, o sobre recursos limitados”. Por tanto, los conflictos se producen cuando entre personas se muestran diferencias en relación a la compatibilidad de sus necesidades o intereses.

En esta línea conceptual, Lederach (2000), expresa el conflicto como una paradoja, porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos, repensando esta interdependencia como primordial para el crecimiento de la persona. Otros autores en cambio, definen el conflicto como una oposición de intereses antagónica que puede llegar a manifestarse con expresiones de violencia, dependiendo a su vez del contexto donde se desarrolle (García, 2015; Trucco & Inostroza, 2017).

Con todo ello, la visión más holística y constructiva en el ámbito escolar debería acercarse al cambio socio-personal del alumnado fundando una conjunción de valores para construir una identidad individual y grupal (Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018). En definitiva, tal y como defienden Ramón, García

y Olalde (2019), es fundamental cambiar la versión problemática del conflicto para percibirlo como una sección natural del proceso de convivencia humana. Es decir, una visión constructivista del significado de conflicto-violencia redibujando un nuevo paradigma de acuerdo democrático.

El conflicto escolar se entiende como el conjunto de dificultades que surgen de las relaciones interpersonales en contextos escolares que están altamente impregnados de emociones, sentimientos y valores de los protagonistas. De ahí, la forma de complacer aquellas necesidades humanas atendiendo al sentimiento de pertenencia, la aceptación y el respeto del otro; incentivado a su vez emociones primarias y secundarias impregnando ira, rabia, desprecio o rechazo. En palabras de Pallo, (2017), da respuesta a necesidades insatisfechas, que han de ser expresadas y tomadas en consideración para prevenir ciertos comportamientos de carácter violento. Esta situación desde el punto de vista educativo genera una fuerte repercusión en la relación diaria entre profesor y alumno ante el rendimiento académico (Escarbajal, Navarro y Arnaiz, 2019), así como en el desarrollo socioemocional de los segundos (Córdoba et al., 2016). En este sentido se vislumbra la falta de competencias en educación emocional por parte de los docentes; consigo su relación con el alumnado en etapas determinantes como la adolescencia donde se está construyendo y definiendo su personalidad, al tiempo que aparece la necesidad de ser escuchado o encontrar referentes de vida adecuados.

Dimensiones para la mejora de la convivencia escolar

En el proceso de desarrollo de la práctica educativo se descubren diversos enfoques o dimensiones de trabajo que influyen en la convivencia escolar. El déficit de alguno o de varios de ellos llega a ser determinante en las relaciones establecidas entre escolares, ocasionando que la educación se vea afectada:

La *disciplina escolar* está directamente ligada a la forma en que los seres humanos realizan sus acciones, acordes a unas reglas o normas. Badía et al. (2012, p.66) definen la disciplina como “un conjunto de normas, reglas y procedimientos aplicados al contexto del aula, cuya finalidad es conseguir las mejores condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a sus objetivos previstos”. La existencia de disciplina en las aulas va a hacer que las normas que las rigen, las cuales se refieren a aspectos organizativos o de respeto, sean cumplidas o no, determinando el tipo de convivencia. A su vez, en el alumnado depende de diferentes factores que la condicionan, como es la familia

(respecto al modelo educativo ofrecido), el contexto social, así como el propio centro educativo. Según Calvo et al. (2005) los actos de indisciplina que con mayor frecuencia se dan en los centros educativos son las normas de cortesía, las tareas diarias, el respeto al profesorado y la relación entre compañeros en el sentido de falta de respeto.

Ligado al anterior aspecto se encuentran tanto las *normas de convivencia* como *las normas de aula* para que la interacción y la vida común en la escuela avance con normalidad. Las normas de aula son aquellas reglas que deberán ser respetadas por todos dentro del aula (Betancort, 2015). Estas pueden ser elaboradas por el docente sin contar con los alumnos infiriendo un modelo poco democrático; en el polo opuesto, es esencial darles voz de forma democrática asumiendo un modelo participativo. Claramente, las normas en general son un referente para todo el centro; una herramienta capital para prevenir y resolver conflictos. En sí, que empuje al alumnado a trabajar valores como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia o el diálogo, desarrollando actitudes para negociar y encontrar acuerdo y consenso.

Otra de las dimensiones clave es el *aprendizaje cooperativo* como forma de trabajo grupal ante un objetivo comunitario. De donde todos sus miembros tienen el mismo nivel de responsabilidad y las acciones de cada uno de ellos repercuten en los demás miembros. Torrego (2018) acentúa este modelo de trabajo para favorecer la inclusión en el aula; pues permite al alumnado la utilización de todas sus capacidades, tanto cognitivas como de personalidad, desarrollando sus habilidades comunicativas, los valores que derivan del trabajo en equipo y atendiendo a la diversidad de capacidades o de intereses.

Llegados a este nivel, *las habilidades sociales* en un contexto multicultural también ayudan a desarrollar estrategias cooperación y de regulación de la conducta. Los cambios producidos en la sociedad hacen que las relaciones sociales se vean afectadas de manera negativa. Los cambios estructurales y de rol producidos en la institución familiar, traslada la responsabilidad de enseñar las habilidades sociales en el marco escuela. Mientras que la segunda, se centra principalmente en la transmisión de conocimientos curriculares, descuidando las relaciones interpersonales, a pesar de formar parte del currículo como una de las competencias a desarrollar en el alumnado (Competencia social y cívica). En palabras de Navarro y Galiana (2015), el desarrollo de las habilidades sociales y

emocionales contribuyen a que haya una buena actitud para la resolución de problemas escolares y a crear un clima positivo.

La *Educación en valores* es otro elemento clave en la mejora de la convivencia. Siendo así, los valores se perciben como las creencias o ideas que posee cada cultura y que van a influir en las formas de comportamiento humano, así como en las normas propias de cada sociedad. Algunos autores como Seijo y Olmedilla (2007) señalan que, para conseguir el aprendizaje de la convivencia en la escuela, es necesario trabajar con valores democráticos, siendo estos, adquiridos en los diferentes contextos mediante la educación, experiencias e influencias a lo largo de sus vidas. Corrales (2006) puntualiza los valores como criterios o juicios que están en la sociedad siendo la base de las normas, actitudes y opiniones de las personas; estos valores, nacen de cada una de las experiencias personales otorgando al individuo una dirección determinada en la vida. En esta tesitura, escuela y familia deben de ser, de manera conjunta, los escenarios donde se trabajen y se inculquen los valores. Respecto a la familia, además de ser el primer ámbito de transmisión de valores, debe de dar continuidad al trabajo realizado por la escuela.

Emociones y educación emocional

Cerrando este círculo dimensional se descubre la *educación emocional*; entendida como la forma de actuar ante la información que llega de las relaciones producidas en el entorno. El nivel de fuerza de estas emociones va a estar determinado por la subjetividad con la que se acepten e interpreten esas informaciones. Si bien es cierto, en el contexto escolar se producen interacciones sociales susceptibles de incidir en los conflictos; y a su vez, en los sentimientos. Por consiguiente, en ocasiones se pueden emitir respuestas desproporcionadas al estímulo percibido. Por ello, es fundamental que los individuos conozcan sus emociones para poder conseguir un equilibrio con las relaciones de su entorno.

Bisquerra (2000, p.243) define la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. En este sentido, el presente estudio es el pretexto perfecto para llevar a la práctica un programa de educación emocional, generando conocimientos y habilidades emocionales con el objeto de capacitar al individuo para afrontar

mejor los retos que discurran en la vida cotidiana ante una convivencia adecuada y la resolución de conflictos. Sobre este cometido, Goleman (1999) desarrolla a través de la inteligencia emocional cinco habilidades emocionales y sociales básicas: conciencia de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, siendo ésta última la más oportuna para el manejo adecuado de las emociones en las relaciones con los demás dentro del aula. En definitiva, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

Método

A nivel metodológico, se trata de una investigación de corte cuantitativo no probabilístico a través del diseño de un cuestionario final basado en Ortega y del Rey (2003). Las variables objetivas empleadas expresan las relaciones interpersonales, el clima y la convivencia en el aula, la resolución de conflictos, sentimientos, emociones y empatía, el trabajo cooperativo y la implicación de la familia.

Objetivos

El objetivo general del presente estudio trata de conocer las principales conductas conflictivas y de convivencia en un aula de 5º curso de Educación Primaria en la Región de Murcia.

Como objetivo específico, definir los principales conceptos asociados a conflictos, mediación y su interpretación para el espacio escolar.

Población y muestra

El contexto donde se ha desarrollado este estudio, es la localidad de Fortuna, en la Región de Murcia. La población objeto de estudio fue el alumnado de 5º curso de Educación Primaria, con un total de 24 alumnos/as con edades comprendidas entre los 10 y 11 años (en el caso de los repetidores). El 60% es de origen magrebí y hablan castellano adecuadamente, excepto dos alumnos de incorporación tardía, de donde uno de ellos no domina el idioma. Otros dos alumnos de etnia gitana, una alumna que presenta dislexia y otro con un desfase curricular. Finalmente, un alumno con condiciones personales desfavorables en manos de asuntos sociales. En todo el proceso de investigación de campo, se ha respetado el anonimato de los participantes, guardando sus tres principios éticos básicos, cumpliendo con el comité de ética y protocolo de investigación (CEIs).

Instrumento

Para la recogida de información se ha utilizado como instrumento un cuestionario formado por 22 ítems con 4 opciones de respuesta con diferentes escalas de medición: de apreciación de frecuencias, estimativa y descriptiva. Para la recogida de datos se utilizó el programa estadístico JAMOVI con el módulo adicional Flexplot para una ergonomía de análisis de interés.

Este instrumento proporciona información de aspectos concomitantes con las relaciones que se dan en el aula, los conflictos que se producen en esta y la manera de resolverlos. El instrumento está basado en dos cuestionarios de Ortega y del Rey (2003). El primero de ellos para estudiantes sobre el estado inicial y progreso de la convivencia escolar; el segundo, para estudiantes sobre el proceso de intervención en conflictos y violencia (Ortega y del Rey ,2003).

Análisis de Resultados

-Relaciones interpersonales.

Tabla 1

Tipos de relaciones interpersonales

Relaciones interpersonales		Muy bien	Bien	Regular	Mal	Total
Compañeros de clase en general	Recuento	7	6	9	2	24
	%	29,1	25	37,5	8,4	100,0
Relación Maestros	Recuento	7	13	1	3	24
	%	29,1	54,3	4,1	12,5	100,0
Relación compañeros misma cultura	Recuento	18	5	1	0	24
	%	75	20,8	4,1	0	100,0
Relación compañeros distinta cultura	Recuento	8	5	5	6	24
	%	33,3	20,8	20,8	25	100,0

Como se puede apreciar en la tabla, el 29,1% de la clase dice llevarse muy bien con el resto de compañeros y el 25% bien. Por el contrario, existe un alto porcentaje de alumnos, 37,5%, que dicen llevarse regular con el resto de compañeros y un

8.4% afirma tener mala relación con sus compañeros. Más de la mitad de la clase, concretamente el 54,1%, dice llevarse bien con sus maestros, mientras que el 12,5% tiene mala relación con sus maestros y en el 4,1% la relación es regular. La mayoría del alumnado del aula, tres cuartos del alumnado del aula, el 75%, afirma que tiene muy buena relación con los compañeros que pertenecen a la misma cultura, mientras que nadie afirma tener una mala relación. Entre las respuestas, se encuentran un 33,3% del alumnado que afirma tener buena relación con compañeros que poseen otra cultura; entre el alumnado que ha respondido bien o regular, 20,8% y 20,8%, suman 41,60% acercándose a la mitad de los participantes, y por último, cabe señalar que un cuarto del alumnado, el 25%, no tiene buena relación con el alumnado de distinta cultura.

-Percepción de las relaciones en la comunidad educativa.

Tabla 2

Percepción relacional de la comunidad educativa

Percepción comunidad educativa		Muy bien	Bien	Regular	Mal	Total
	Recuento	2	13	7	2	24
Como te perciben los compañeros	%	8,3	54,16	29,1	8,3	100,0
	Recuento	3	7	10	3	24
Como te perciben los maestros	%	12,5	29,1	41,1	12,5	100,0

Más de la mitad del alumnado del aula (54,16%) cree que sus compañeros tienen una percepción normal de ellos, mientras que el 29,1% creen que sus compañeros tienen una opinión regular y el 8,3% creen que sus compañeros tienen una opinión mala de ellos. El 41,1% creen que sus maestros los perciben regular sobre ellos y el 12,5% creen que la tienen mala, mientras que el 29,1% y el 12,5 creen que la opinión de sus maestros es normal y muy buena en menor medida.

-Normas de convivencia.

Tabla 3

Conocimiento de las normas de convivencia

		Muy bien	Bien	Regular	Mal	Total
Cto. normas de convivencia del alumnado	Recuento	1	12	10	1	24
	%	4,1	50	41,1	4,1	100,0
Cumplimiento de las normas de convivencia del alumnado	Recuento	8	8	7	1	24
	%	33,3	33,3	29,1	4,1	100,0
Percepción alumnado de la implicación familiar en el centro educativo	Recuento	2	4	10	8	24
	%	8,3	16,6	41,1	33,3	100,0
Percepción del alumnado ante el proceso educativo	Recuento	5	5	6	8	24
	%	8,3	16,6	41,1	33,3	100,0

La mayoría de la clase afirma conocer bien o regular las normas de convivencia con un 50% y un 41,1% respectivamente. Solo un 4,1% afirma conocer muy mal las normas de convivencia. Gran parte del alumnado del aula afirma respetar las normas muchas veces o a veces, con un 33,3% respectivamente. Asimismo, 29,1% afirma respetarlas alguna vez y el 4,1% nunca. Según el cuestionario hay una baja implicación de los padres en la vida del centro; pues el 41,1% afirma que la implicación de los padres es regular y el 33,3% considera que es mala. Por otro lado, el 16,6% afirma que la implicación es buena y el 8,3% muy buena. En mayor medida las respuestas del alumnado muestran que la implicación de los padres no es demasiado buena en general. El 41,1% contestó regular y el 33,3% mala. Finalmente, el 16,6% indicó que la implicación de los padres es buena, siendo el 8,3%, muy buena.

-Situación y actitud ante el conflicto.

Tabla 4

Frecuencia del conflicto en diferentes situaciones y actuaciones

Frecuencia del conflicto		Muchas veces	A veces	Alguna vez	Nunca	Total
Frecuencia peleas entre compañeros	Recuento	15	7	2	0	24
	%	62,5	29,1	8,3	0	100,0
Frecuencia insultos entre compañeros	Recuento	18	4	2	0	24
	%	75	16,6	8,3	0	100,0
Frecuencia palabras soeces entre compañeros	Recuento	15	6	3	0	24
	%	62,5	25	12,5	0	100,0
Sentirse víctima de insultos o provocaciones	Recuento	9	11	3	1	24
	%	37,5	45,8	12,5	4,1	100,0
Ser el provocador de conflictos a través de insultos	Recuento	6	12	5	1	24
	%	25	50	20,8	4,1	100,0

Un porcentaje alto del alumnado (62,5%) afirma que se producen peleas muchas veces, el 29,1% afirma que las peleas se producen a veces y el 8,3% alguna vez y ninguno de ellos ha contestado nunca. Los resultados muestran que se producen insultos entre compañeros con bastante frecuencia, pues el 75% del grupo-clase contestó que se producen muchas veces; el 16,6% a veces y el 8,3% alguna vez. Ningún miembro del grupo contestó nunca. De otra parte, un 62,5% del alumnado afirma que el lenguaje soez o las malas palabras entre compañeros se producen con mucha frecuencia, el 25% apunta que se producen a veces y el 12,5% alguna vez. Nadie contestó nunca. En el caso de sentirse víctima de insultos o provocaciones, la mayor frecuencia de alumnado, responde muchas veces o alguna vez con un 37,5% y un 45,8% respectivamente. En el polo opuesto, solo un 4,1% afirma no haber sido objeto de estas acciones nunca, y un 12,5% sostiene haberlo sido alguna vez. Por último, la mitad del alumnado confirma haber provocado a

veces situaciones conflictivas. Un cuarto de la clase (25%) dice haber insultado o provocado muchas veces; un 20,8% alguna vez y un 4,1% nunca.

-Actuación en la resolución del conflicto.

Tabla 5

Forma de actuación ante la resolución de conflictos entre compañeros

Formas de solucionar el conflicto		Intentar dialogar	Resolver a la fuerza	Pedir ayuda a docente	Marchar sin resolverlo	Total
Actuación ante la resolución de conflictos entre compañeros	Recuento	7	6	9	2	24
	%	29,1	25	37,5	8,3	100,0

Como se puede contemplar en la tabla, más de un tercio del alumnado (37,5%) denota pedir ayuda cuando tiene un conflicto. En esta tesitura, el 29,1% intenta dialogar para resolverlo. Un cuarto del alumnado, atendiendo al 25%, resuelve los conflictos por la fuerza, ya en menor proporción con el 8,3% se marcha sin resolverlo.

-Percepción ante la resolución de conflictos.

Tabla 6

Percepción del alumnado en el proceso de actuación para la resolución de conflictos

Nivel de percepción alumnos ante la resolución de conflictos		Muchas veces	A veces	Alguna vez	Nunca	Total
Intervención del maestro en la resolución de conflictos	Recuento	9	8	5	2	24
	%	37,5	33,3	20,8	8,3	100,0
	Recuento	4	4	11	5	24

Frecuencia de resolución de conflictos en general	%	16,6	16,6	45,8	20,8	100,0
	Recuento	7	10	6	1	24
Frecuencia de intervención de compañeros en la resolución de conflictos	%	29,1	41,6	25	4,1	100,0
	Recuento	4	9	5	6	24
Creación de malentendidos relación con la forma del lenguaje para expresar sentimientos	%	16,6	7,5	20,8	25	100,0
	Recuento	4	4	6	10	24
Recibir información del centro o maestros para resolver conflictos	%	16	16	25	41	100,0
	Recuento	5	4	7	8	24
Ponerse en el lugar del otro	%	20,8	16,6	29,1	33,3	100,0

Un porcentaje alto de clase opina que los maestros intervienen en la resolución de los conflictos muchas veces o a veces con 37,5% y un 33,3% respectivamente. Un 20,8% opina que los maestros intervienen alguna vez y un 8,3% contesta nunca. Un porcentaje minoritario del alumnado estima que los conflictos se resuelven con mucha frecuencia o a veces, ambas, con un 16,6%. El 45,5% cree que los conflictos son resueltos alguna vez y el 20,8% contestó nunca. Con un 41,6% parte del alumnado afirman que los compañeros intervienen a veces a la hora de resolver los conflictos. El 29,1% avalan que los compañeros intervienen muchas veces y el 25% alguna vez. Por el contrario, tan solo el 4,1% afirma que los compañeros no intervienen. En otro nivel, un 37,5% del grupo de alumnos cree que su comportamiento o su forma de expresarse ha podido producir conflictos a veces. Por debajo del anterior porcentaje, el 20,8% cree que ha podido producir conflictos alguna vez y el 16,6% muchas veces. En contraposición, el 20,8% de este alumnado dice no haber producido nunca un conflicto por su forma de expresarse o de comportarse. Como resultado destacado, se debe señalar que el 41% del grupo-

clase respondió que nunca surgen conflictos cuando se realizan trabajos grupales. Por el contrario, el 16,6% afirmó que casi siempre se producen conflictos; el mismo porcentaje a veces, mientras que un cuarto del grupo respondió alguna vez. En proporciones iguales, un 37,5% del alumnado constata haber recibido información acerca de cómo resolver conflictos muchas veces o a veces. Un cuarto del aula (25%) dice haber recibido información alguna vez y nadie, en este caso, contestó nunca. Desde otra mirada, un tercio del alumnado (33,3%) afirma no empatizar nunca con sus compañeros. El 29,1% si responde empatizar alguna vez y el 20,8% muchas veces. Finalmente, con un porcentaje más pequeño, el 16,6% del alumnado ratifica empatizar a veces.

-Agentes en la resolución de conflictos.

Tabla 7

Agentes encargados de la resolución de conflictos

Quien/quienes resuelve el conflicto		Docentes	Docentes y alumnado	alumnado	Cada uno el suyo	Total
Quien/quienes consideran que debe encargarse de resolver los conflictos	Recuento	10	9	3	2	24
	%	41,6	37,5	12,5	12,3	100,0

Llegando a la última interpretación de los datos, el 41,6% del alumnado confirma claramente que los docentes deben encargarse de resolver los conflictos. Un porcentaje menor (37,5%) opinan que los conflictos deben de ser resueltos tanto por docentes como por el propio alumnado, mientras que el 12,5% sostiene que los conflictos deben de ser resueltos por el propio alumnado. Por otro lado, un porcentaje más minoritario (8,3%) revela que cada uno tiene que resolver el suyo.

Conclusiones

De forma generalizada, se ha estudiado un grupo de alumnado de Educación Primaria con un alto porcentaje de diversidad cultural, observando la escasez de elementos estructurales básicos para atisbar una convivencia adecuada. Más concretamente, las relaciones entre los compañeros del aula no son ideales, sobre todo entre el alumnado de distinta cultura. Entendiendo así, que la multiculturalidad de este grupo afecta de manera negativa en la convivencia.

El grupo investigado presenta una escasez de valores como el respeto, la tolerancia o la empatía existiendo prejuicios importantes entre el alumnado. A su vez, siguen opinando que la responsabilidad de resolver los conflictos es de docentes y otros alumnos. Es destacable tanto el bajo nivel de disciplina como la abundancia de conflictos. Con todo ello el alumnado conoce las normas de convivencia, pero no las cumple, y aunque los docentes intervienen en la resolución de conflictos, estos no se resuelven definitivamente.

Los modelos de castigos o las expulsiones reflejadas en los currículos no cambian la actitud del alumnado, presentando una escasez de habilidades sociales para resolver conflictos. La forma de expresar sentimientos que tiene este grupo genera conflictos. Véase a modo de ejemplo que el trabajo cooperativo en formato de grupo ayuda a minimizar los conflictos, haciendo entrever una metodología muy apropiada para trabajar con este grupo concreto. La implicación de las familias en la vida del centro y en el proceso educativo de sus hijos es baja. Esto repercute de manera negativa en la educación del alumnado y en la convivencia del grupo.

Las diferencias culturales que se aprecian en este grupo generan conflictos. A este parecer, las diferencias vienen determinadas por la visión que tiene cada familia sobre la educación y el tiempo dedicado a sus hijos, que, por diversas circunstancias, posiblemente no sea la suficiente. Se deduce, además, una educación como labor conjunta entre escuela y familia donde ambas instituciones tienen que remar en la misma dirección; debe existir tanto una continuidad como una coordinación entre ambas partes. Entendiendo, que la educación tiene que ir más allá de enseñar contenidos meramente curriculares, transmitir una serie de valores en coordinación con la familia y favorecer el verdadero desarrollo integral del alumnado. Se ha de contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas, fomentando el diálogo como base para desenvolverse en la vida y resolver las diferentes situaciones.

En una sociedad cada vez más plural, se debe de preparar al alumnado para cooperar y trabajar en equipo, donde surgirán conflictos de todo tipo a los que tendrán que enfrentarse, resolverlos y aprender de ellos. Transmitiendo al alumnado una visión de los conflictos en la que estos sean una manera de crecer como personas. Cada escuela tiene unas características propias que vienen determinadas por el contexto sociocultural en el que se encuentra y al que se tiene que adaptar sin dejar de lado los valores fundamentales. Dentro de la escuela cada grupo tiene unas peculiaridades y su propia problemática. En este sentido, se concluye que debe existir una implicación de toda la comunidad educativa.

El grupo objeto de estudio presenta dificultades en la convivencia. Esta problemática no pasa desapercibida, ya que el proceso de aprendizaje se ve afectado considerablemente. Se puede determinar que estos problemas de

convivencia se producen, entre otras cosas, por la baja implicación de las familias, por motivos culturales, laborales u otros, en el proceso educativo de sus hijos y en la vida del centro. Esto a su vez hace que los valores que se transmiten en la escuela no tengan una continuidad en la familia, por lo que no son asimilados por el alumnado. El respeto a los compañeros, tolerar otras ideas diferentes o empatizar con los demás son valores fundamentales para una convivencia pacífica.

Otro de los aspectos importantes son las relaciones interpersonales, de las cuales se concluye que el alumnado posee un bajo nivel de relaciones sociales. De este dato se puede señalar al contexto como factor determinante, la educación recibida, las creencias o las actitudes, influyen directamente en la forma de arreglar los conflictos, en dialogar o en la regulación de la conducta del alumnado. La falta de habilidades sociales del alumnado del grupo influye tanto en la forma de prevenir como en la de resolver los conflictos, lo que hace que se produzcan dificultades en la convivencia del grupo de manera frecuente. En relación con lo anterior se entrevistó que el manejo de las emociones es otro factor influyente en la aparición de los conflictos. Las emociones están directamente relacionadas con estos. La forma de cómo el alumnado expresa lo que siente en un momento determinado, el autocontrol emocional, o reconocer las emociones de los demás son factores influyentes en la convivencia de un grupo. En este sentido se aprecia que el alumnado del grupo, presenta un bajo nivel de inteligencia emocional, lo que se traduce en la producción de conflictos con bastante frecuencia.

Una educación integral del alumnado solo es posible si escuela y familia están conectadas y comprometidas. Ambas deben de ser unos espacios donde se fomente la convivencia pacífica; que muestren las diferencias como una manera de crecer. La escuela debe de facilitar que las familias participen en el proceso educativo de sus hijos y en los cometidos del centro mediante actividades motivadoras y enriquecedoras, fomentando el conocimiento entre las familias, favoreciendo el intercambio cultural y disminuyendo los prejuicios. Las familias por su parte deben de hacer un esfuerzo extra e implicarse, participando y colaborando. En función de las características específicas de este grupo y de la comunidad educativa en general, surge la necesidad de elaborar modelos de buenas prácticas ante los déficit encontrados sobre el conflicto y la convivencia escolar.

Referencias

- Alzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. En AAVV: Aprender del conflicto. Conflictología y educación. Graó.
- Badía, M.M., Gotzens, C. y Zamudio, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 65-77.

- Betancort, B. (2015). Didáctica de la educación para la convivencia. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Vicerrectorado de Profesorado y Planificación.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Boulding, E. (1982). Education for peace. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 38(6), 59-62.
- Calvo, P., García A. y Marrero, G. (2005). La disciplina en el contexto escolar. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Corrales, G. (2006). *¿Cómo favorecer la Educación en valores en la educación preescolar?* (M. d.-S. Rica, Ed.) Recuperado de: <https://mep.janium.net/janium/Documentos/10698.pdf>
- Córdoba, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual, *Revista Confluencia*, 2, 199-221.
- Escarbajal, A., Navarro, J., y Arnaiz, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17.
- García, R. M. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista Digital*. 52, 1-7.
- Goleman, D. (1999). Inteligencia emocional. Barcelona, Kairós.
- Lederach, J.P. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Catarata.
- Lombana, C. J. (2016). *Construcción de un modelo de gestión de convivencia escolar a partir de la danza como centro de interés, en el Colegio Cedit San Pablo de Bosa*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Libre.
- Navarro, J. J., y Galiana, L. (2015). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria: investigación aplicada en intervención social. *Prisma Social*, 2015, vol. 15, p. 562-608.
- Olmedilla, J. M. M., y Horcajo, F. L. (2007). *Construir Ciudadanía y Prevenir Conflictos*. WK Educación.
- Pallo, L. J. (2017). Prevalencia de los problemas conductuales en niños y niñas de 6º y 7º de básica de la escuela José María Velaz. (Informe Final del Trabajo

de Titulación previo a la obtención del título de Psicóloga Clínica). Quito: Universidad Central del Ecuador.

Ramón, M. Á., García, M. P., y Olalde, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Conrado*, 15(67), 135-142.

Torrego, J.C. y Monge, C. (Coords) (2018). Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo. Síntesis.

Trucco, D., y Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago de Chile: CEPAL.

Vinyamata, E. (2015). Conflictología. *Revista de paz y conflictos*, 8(1), 9-24.

Vizcarra, M., Rekalde, I., & Macazaga, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108.