

## Trabajo Final de Máster de Conflictología.

**Educación en y para el conflicto:**

*"Proyecto de mejora de la convivencia mediante la Educación de Conflictos en un centro de Educación Secundaria Obligatoria."*

Profesora: Marisa Escuer Vinue.

Alumna: **Andrea Gómez Verge.**

## ÍNDICE:

### 1. INTRODUCCIÓN.....4

### 2. MARCO TEÓRICO.....7

#### 2.1 CONVIVENCIA ESCOLAR.

2.1.1 CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR. .... 7

2.1.2 OBSTÁCULOS QUE CONDICIONAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR. .... 7

2.1.2.1 DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO Y EQUIPO DIRECTIVO. .... 7

2.1.2.2 DESDE LA PERSPECTIVA DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN..... 11

#### 2.2 VIOLENCIA ESCOLAR.

2.2.1 CONCEPTO DE VIOLENCIA ESCOLAR ..... 12

2.2.2 PREVALENCIA PARTICIPACIÓN: ACOSADOR Y VÍCTIMA. .... 12

2.2.3 PERFIL DEL ACOSADOR Y ACOSADO. .... 14

2.2.4 COMPORTAMIENTOS DE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR A NIVEL ESTATAL. .... 14

2.2.5 ALUMNOS EN SITUACIÓN DE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR. .... 16

2.2.6 RAZONES PARA ACOSAR. .... 17

#### 2.3 APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES EN ENTORNOS COOPERATIVOS.

2.3.1 CONCEPTO DE HABILIDADES SOCIALES. .... 18

2.3.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA ADQUISICIÓN Y ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES..... 20

2.3.3 FORMACIÓN DEL PROFESORADO. .... 22

#### 2.4 CONFLICTO Y MEDIACIÓN ESCOLAR.

2.4.1 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL FUNCIONAMIENTO GLOBAL DE LA ESCUELA. .... 23

2.4.2 ESCUELA PACÍFICA ..... 25

2.4.3 LA MEDIACIÓN. .... 26

2.4.4 PROGRAMAS DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES. .... 27

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO.

#### 3.1 MÉTODO.

3.1.1 DESCRIPCIÓN DEL CENTRO. .... 30

3.1.2 PARTICIPANTES. .... 34

3.1.3 ELECCIÓN DEL DISEÑO. .... 36

3.1.4 PROCEDIMIENTO.

3.1.4.1 Fases.....	37
3.1.4.2 Sensibilización.....	37
3.1.4.3 Habilidades sociales.....	38
3.1.4.4 Pauta de desarrollo de las actividades. ....	42
3.1.4.5 Mediación. ....	43
3.1.5.6 Protocolo de mediación. ....	45
3.1.5 INSTRUMENTOS. ....	46
3.1.6 RESULTADOS.....	50
3.1.7 TEMPORALIZACIÓN.....	52
3.1.8 CONCLUSIÓN .....	54
<b>4. BIBLIOGRAFÍA. ....</b>	<b>56</b>
<b>5. ÍNDICE DE TABLAS. (MARCO TEÓRICO) .....</b>	<b>62</b>
<b>6. ÍNDICE DE FIGURAS. ....</b>	<b>62</b>
<b>7. ÍNDICE DE GRÁFICOS. ....</b>	<b>62</b>
<b>8. ÍNDICE DE TABLAS. (DISEÑO METODOLÓGICO).....</b>	<b>63</b>
<b>9. ANEXOS.</b>	
ANEXO 1. ACTIVIDADES HABILIDADES SOCIALES. ....	65
ANEXO 2. DOCUMENTO: "IMPRESO DE SOLICITUD DE MEDIACIÓN" .....	70
ANEXO 3. DOCUMENTO: REGISTRO DE MEDIACIÓN. ....	72
ANEXO 4. CUESTIONARIO INICIAL VALORACIÓN CONVIVENCIA. PARA EL PROFESORADO.....	75
ANEXO 5. CUESTIONARIO INICIAL CONFLICTIVIDAD. PARA EL ALUMNADO. ....	83
ANEXO 6. CUESTIONARIO SOBRE EL PROGRESO DE LA CONVIVENCIA. PARA EL PROFESORADO. ....	86
ANEXO 7. ACTIVIDADES CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN. ....	92

**El mundo no está amenazado por malas personas, sino por aquellas que permiten la maldad.**

**Albert Einstein**

## **1. INTRODUCCIÓN.**

De acuerdo con la Resolución 217 A (III) de las Naciones Unidas, adoptada y aprobada el 10 de diciembre de 1948, los Derechos Humanos son todas aquellas garantías que tienen todas las personas en virtud de su humanidad común, para vivir una vida de libertad y dignidad. Son **universales, inalienables e indivisibles**, (Salinas, 2002).

Concretamente, el Artículo 26.2 contempla que: *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”*

En 1996, el informe de la UNESCO: “La educación encierra un tesoro” de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, recoge que: *“La educación ha sido siempre, y sigue siéndolo, una tarea eminentemente social. El desarrollo pleno de la personalidad de cada cual sigue tanto al fortalecimiento de la autoestima personal, como a la construcción de la alteridad solidaria como actitud moral. La humanización concebida como crecimiento interior del individuo, llega a realizarse plenamente en el punto en que se produce la intersección permanente de las vías de la libertad y las de la responsabilidad. Los sistemas educativos son a la vez fuente de capital humano, de capital cultural y de capital social.”*

Así pues, un objetivo fundamental de la educación es el desarrollo de la relación humana y la escuela se convierte, en el contexto donde ocurre el cambio, una institución básica para lograr ese nuevo concepto de persona, cultura y sociedad, basado en la promoción de la convivencia.

De acuerdo con Jares (2002), convivir es vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y códigos valorativos subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Dicho autor, establece cinco factores que conforman actualmente la situación de la convivencia e influyen en el sistema educativo:

- ✓ Aparición y visibilidad de la violencia.
- ✓ Pérdida de los valores básicos de la convivencia.
- ✓ Sistema económico social.
- ✓ Complejidad y heterogeneidad social.
- ✓ Pérdida de liderazgo educativo de las instituciones tradicionales: escuela y familia.

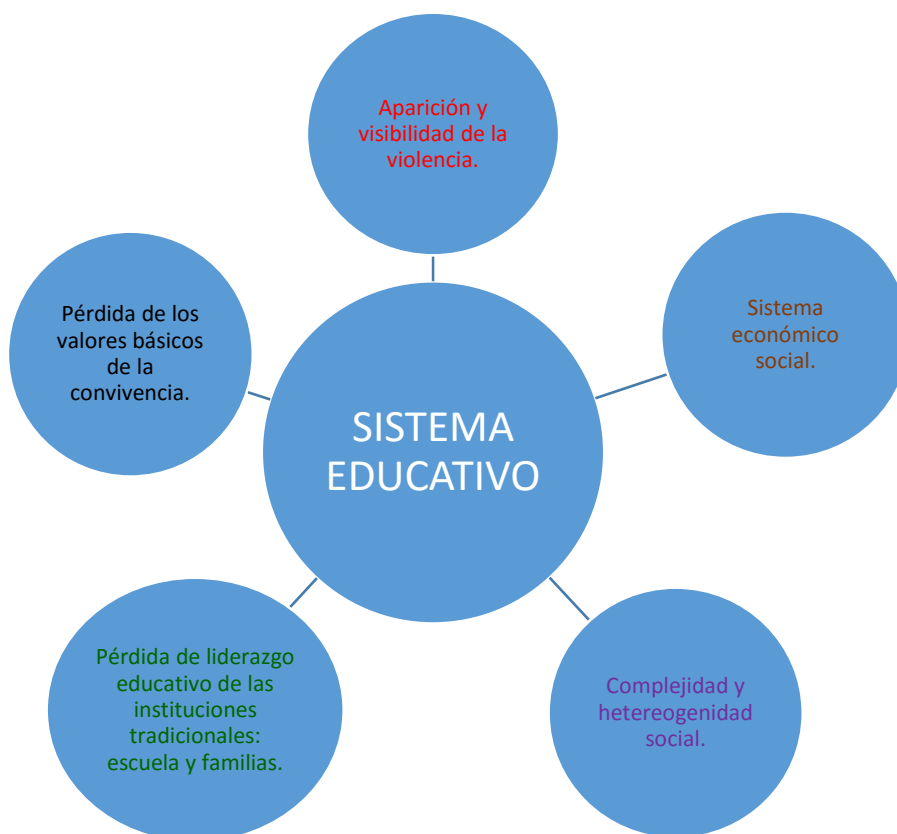


Figura 1. Factores de convivencia que influyen en el sistema educativo. Adaptado de Jares (2002)

El sistema educativo forma parte de un mundo cambiante de significados (Costa, 2001) en el que la diversidad es característica intrínseca, donde prima el interés económico sobre las personas, donde los conflictos educacionales propician el desencuentro entre las partes, donde se legitima y justifica la violencia directa como opción válida para la resolución de conflictos (Galtung, 1977) y donde los principios fundamentales de la convivencia son menoscabados.

Dentro de este conglomerado de situaciones interdependientes, la existencia de conflictos se configura como una constante, ya que como dice Vinyamata (2014) son el motor y expresión de las relaciones humanas. Es por ello que debemos educar a los estudiantes en y para el conflicto, tanto cognitivo, como social, procurándoles un modelo educativo que contemple el aprendizaje social y emocional desde una perspectiva multicultural (Lantieri, 1996) y proponga un sistema basado en el uso del diálogo, el aprendizaje cooperativo, la solución de problemas y la afirmación del estudiante para la resolución de los conflictos de manera pacífica. (Harris, 1990).

El presente trabajo pretende desarrollar un proyecto para la mejora de la convivencia en un centro de Educación Secundaria, donde las relaciones interpersonales contribuyan a un clima positivo, mediante la resolución de problemas de manera pacífica y cooperativa.

El trabajo consta de una primera parte teórica en la que describiremos los conceptos básicos a través de los cuales desarrollaremos nuestro proyecto: convivencia y violencia escolar, habilidades sociales y conflicto. También desarrollaremos los siguientes aspectos: a) obstáculos que impiden la convivencia escolar; b) descripción de conceptos como acosador, víctima, aprendizaje cooperativo; c) descripción de la formación del profesorado orientada a la resolución de conflictos para lograr una escuela pacífica; y d) la utilización de la mediación entre iguales para resolver conflictos escolares.

En la segunda parte de nuestro trabajo, describiremos nuestro diseño de intervención, para finalizar con unas conclusiones respecto a la importancia de la resolución de los conflictos a través de técnicas, habilidades que rompan con la confrontación antagónica de ganar/perder.

## 2. MARCO TEÓRICO.

### 2.1 CONVIVENCIA ESCOLAR.

#### 2.1.1 CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR.

De acuerdo con Carretero (2008), entendemos por convivencia escolar el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás a través de una comunicación eficaz y modo de actuar adecuado, con el objetivo de crear y co-construir espacios de confianza y consenso.

Dicha convivencia abarca tanto conductas adaptadas, como aquellas que son contrarias a las normas de convivencia aprobadas en el Reglamento de Régimen Interior de centro. Durante los últimos años, los incidentes escolares violentos han sido cada vez más frecuentes en nuestra sociedad (Marín, 1996) y precisamente, son las conductas inapropiadas las que han provocado interés por intentar disminuirlas o evitarlas ya que desestabilizan la dinámica interna de los centros y llegan a suponer un obstáculo para la consecución de los objetivos académicos (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006).

#### 2.1.2 OBSTÁCULOS QUE CONDICIONAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

De acuerdo con el estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar (2010), pasamos a presentar los obstáculos que inciden en la convivencia escolar desde la perspectiva de los profesionales de la educación: profesorado, Equipos Directivos Y Departamento de Orientación.

##### *2.1.2.1 DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO Y EQUIPO DIRECTIVO.*

Los sectores que imparten docencia de manera directa con el alumnado son el profesorado y los miembros de equipos directivos. A continuación, presentamos los factores que se consideran tienen mayor incidencia en la convivencia:

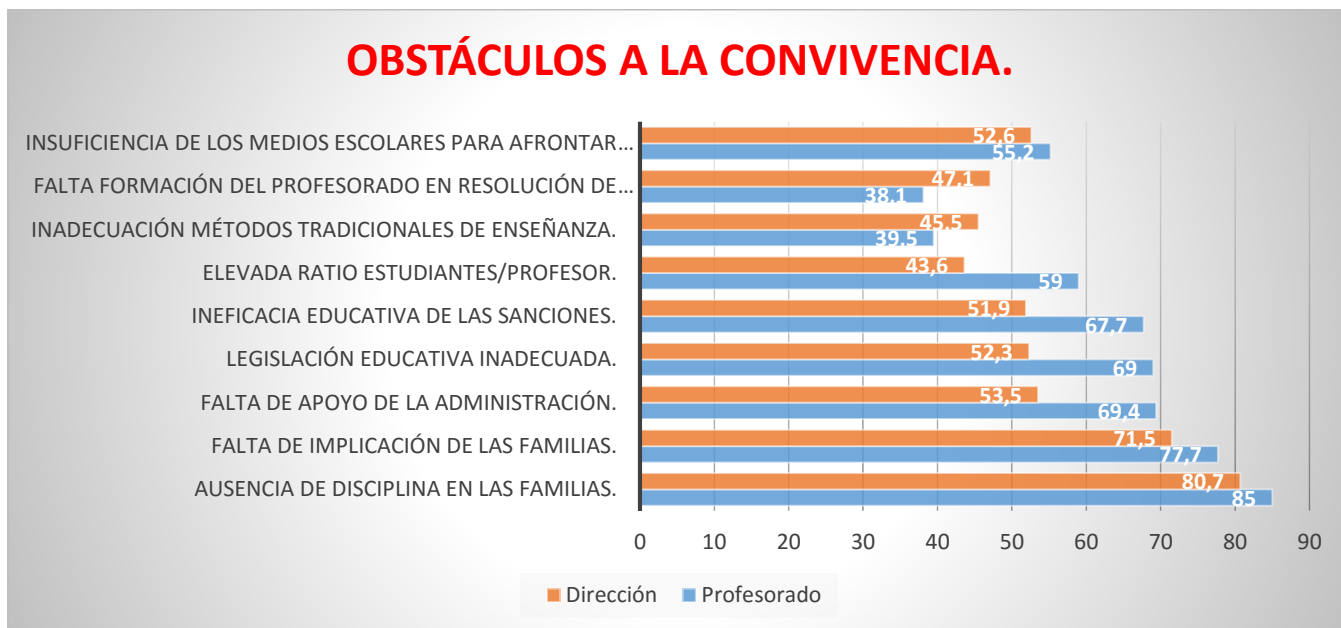


Gráfico 1. Obstáculos a la convivencia según profesorado y equipos directivos. (Estudio Estatal sobre la Convivencia, 2010)

Como se observa en el gráfico 1, los profesionales de la educación consideran que los tres factores que representan una mayor incidencia en la convivencia escolar se encuentran fuera de la acción docente propiamente dicha, ya que corresponden a la esfera familiar y al ámbito administrativo: falta de disciplina en las familias, falta de implicación de las familias y falta de apoyo por parte de la administración. Parece estar aceptado que los problemas de convivencia se generan en el ámbito familiar.

En el análisis del resto de factores, las valoraciones siguen siendo compartidas por los dos sectores, variando únicamente en los porcentajes y no de manera significativa: legislación educativa inadecuada, ineficacia educativa de las sanciones, e insuficiencia de los medios escolares para afrontar los retos actuales. Se reclama el apoyo de una normativa que permita superar y disminuir las transgresiones a las normas de convivencia. Las tres últimas son en las que muestran un mayor grado de discrepancia. Mientras el profesorado sigue anteponiendo una causa ajena a su competencia: la elevada ratio estudiantes/profesor; los equipos directivos, la sitúan en último lugar, por detrás de la falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia y la inadecuación de los métodos tradicionales a las características del alumnado actual.



<b>OBSTÁCULOS A LA CONVIVENCIA</b>	<b>EQUIPOS DIRECTIVOS</b>	<b>PROFESORADO</b>
Insuficiencia de los medios escolares	52,6%	55,2%*
Elevada ratio estudiantes/profesor	43,5%	59%*
Eficacia educativa de las sanciones	51,9%	67,7%*
Legislación educativa inadecuada	52,3%	69%*
Falta de apoyo de la administración	53,5%	69,4%*
Falta de implicación de las familias	71,5%	77,7%*
Ausencia de disciplina en las familias	80,7%	85%*

Falta de formación del profesorado	47,1%*	38,1% ↓
Inadecuación métodos tradicionales de enseñanza	45,5%*	39,5% ↓

Tabla 1. Valoración de los equipos directivos y del profesorado de los obstáculos a la convivencia (Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar, 2010)

Desde una perspectiva más global y valorando las atribuciones que tanto los equipos directivos, como el profesorado hacen de las dimensiones analizadas se perciben explicaciones diferenciadas de los problemas sobre las causas que inciden sobre la convivencia escolar. Los equipos de dirección y profesorado hacen valoraciones diferentes a la hora de explicar o hacer atribuciones sobre la fuente del problema o su posible solución. En este sentido es muy llamativo que cuando el factor o dimensión evaluada implica mayor cercanía al profesorado o cuando la solución del problema demanda una actuación más lógica por parte del profesorado, los miembros de este colectivo hacen una valoración menor que los equipos directivos. Sorprende la importancia que los profesores conceden a las familias (puntuación los ítems correspondientes con 77,7% 85 %, respectivamente) mientras que valoran mucho menos la falta de formación del profesorado o el uso inadecuado de métodos de enseñanza (puntuaciones 38,1% y 39,7%).

Así pues, y como conclusión, la formación del profesorado en Educación para la Resolución de Conflictos se perfila como una necesidad, dado que el conflicto es inevitable y que el enfoque de transformación de conflictos es consistente y coherente con la misión básica de la escuela de ayudar a desarrollar ciudadanos sanos, responsables y efectivos (Alzate).

### 2.1.2.2 DESDE LA PERSPECTIVA DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.

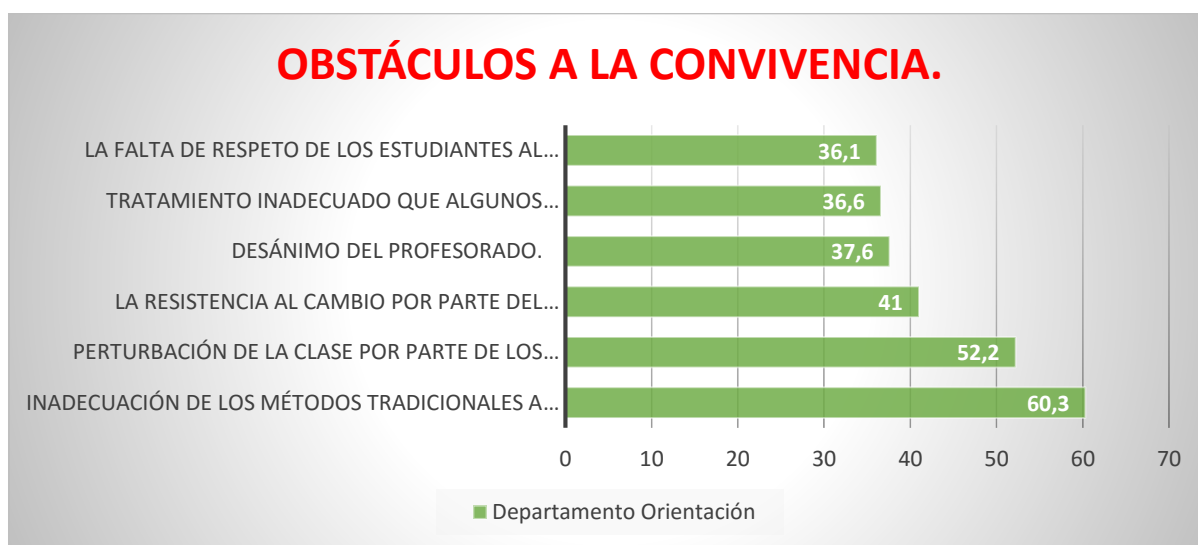


Gráfico 2. Obstáculos a la convivencia Departamento de Orientación.

A partir del gráfico 2, se observa la diferencia de opinión entre los profesionales de la educación que realizan docencia directa y los componentes del Departamento de Orientación, dedicados a apoyar la labor del centro y del conjunto del profesorado en todas aquellas actuaciones encaminadas a asegurar una formación integral del alumnado y a la adaptación de los procesos de enseñanza a las características y necesidades de todos los alumnos. Este sector considera que los factores de mayor incidencia en la convivencia escolar dependen de aspectos propios, intrínsecos a la práctica educativa, tanto de profesores, como de alumnos.

Se atribuye al profesorado la variable de mayor relevancia: el empleo de metodologías pedagógicas que no dan respuesta a las características o necesidades del alumnado. Este aspecto se ve apoyado por la segunda y tercera variable que se les asigna, la resistencia al cambio y el desánimo que caracteriza al cuerpo de profesores de Secundaria (Evers et al. 2002; Wagner, 2001). Por último, el tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles apela a la falta de formación del profesorado en cuestión de gestión de relaciones interpersonales y de resolución de conflictos, coincidiendo en este aspecto con la valoración de los equipos directivos.

Se consideran como propias del alumnado: las alteraciones ocasionadas en el transcurso de las clases y la falta de respeto a la figura del docente. Éstas dificultan el desarrollo normal de las clases y van en detrimento de aquellos alumnos que “quieren” aprender.

## 2.2 VIOLENCIA ESCOLAR.

### 2.2.1 CONCEPTO DE VIOLENCIA ESCOLAR.

En los últimos años, la violencia escolar entre alumnos, ha centrado el interés de diferentes estudios (Cisneros X, 2006; Informe del Defensor del Pueblo, el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006; Informe del Centro Reina Sofía “Violencia entre Compañeros en la Escuela”, 2005).

Según De la Fuente, Peralta y Sánchez (2006), las conductas que determinan la convivencia en los centros son diversas: conductas adaptadas, aquellas que están en consonancia con las normas de convivencia y conductas desadaptadas, que desestabilizan la convivencia, tanto en las aulas, como en los centros, complicando la consecución de objetivos académicos. De todas ellas, la que más preocupa es la violencia escolar.

Se entiende por violencia escolar una especie de tortura, metódica y sistemática que se da en contextos escolares, en la que el agresor somete a la víctima, a menudo con el silencio, la indiferencia o la complicidad de otros compañeros (Sanmartín, 2007) y cuyas consecuencias son el aislamiento y la exclusión social de la víctima (Serrano e Iborra, 2005). Estos actos pueden tener lugar tanto en instalaciones escolares (aula, patio, lavabos, etc.), como en los alrededores del centro y actividades extraescolares.

### 2.2.2 PREVALENCIA PARTICIPACIÓN: ACOSADOR Y VÍCTIMA.

Toda acción de violencia escolar conlleva la intervención de dos o más personas. En nuestro caso, nos centraremos en dos figuras: acosador y víctima. De acuerdo con las conclusiones del estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar (2010), la estimación global de la prevalencia general de participación como víctima y como acosador, a partir de las respuestas del alumnado después de haberle explicado en qué consiste, es la siguiente:

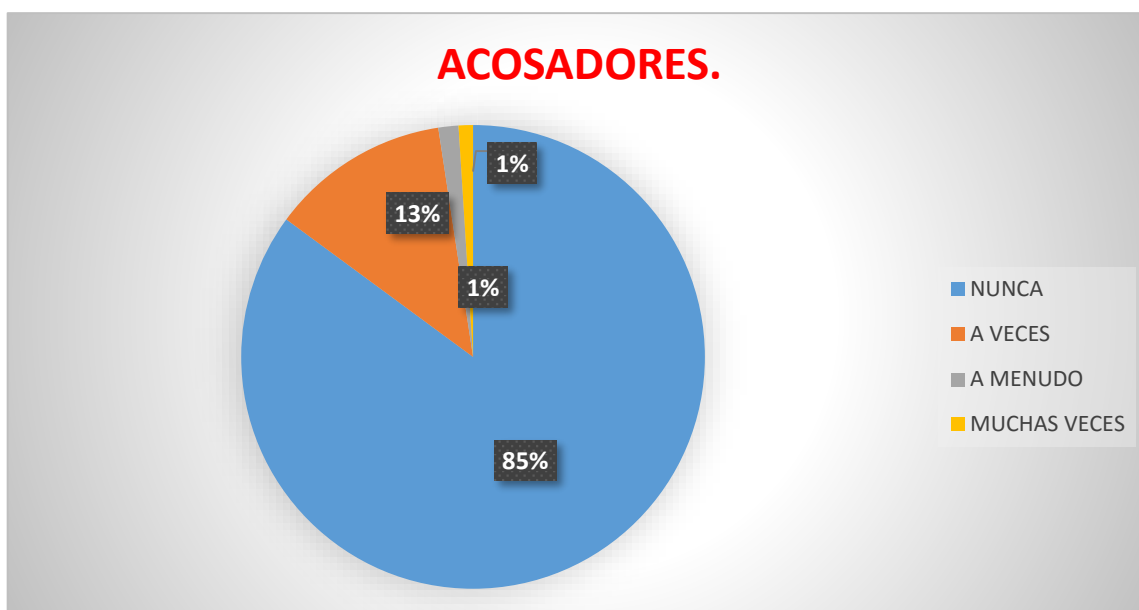


Gráfico 3. Porcentaje de respuestas sobre el papel de víctimas.

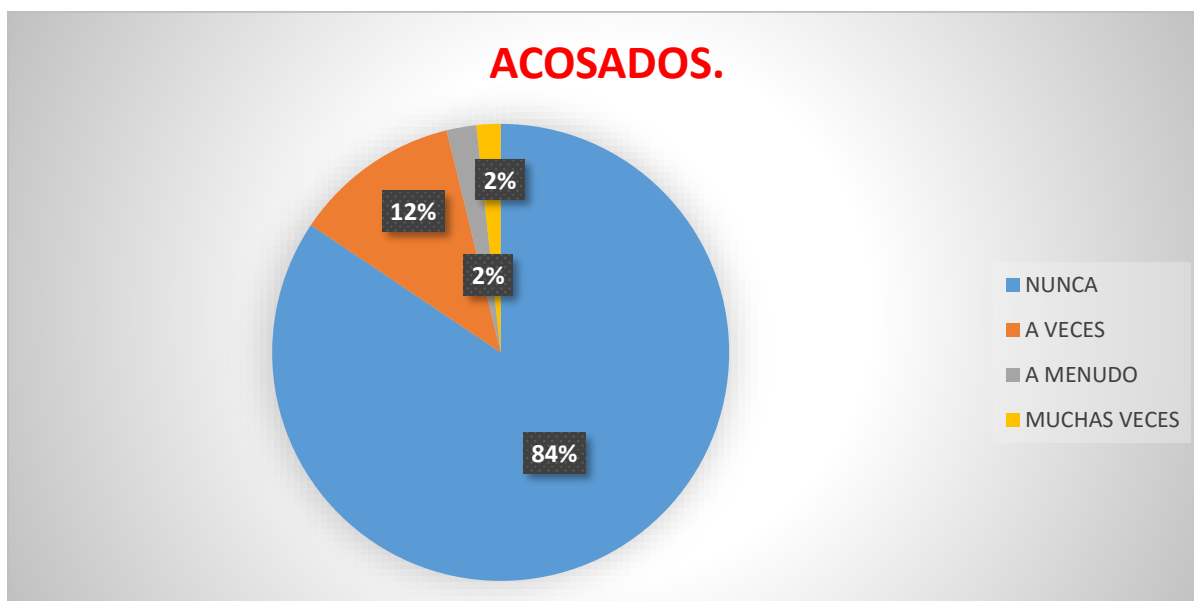


Gráfico 4. Porcentaje de respuestas sobre el papel de acosadores.

A partir de los gráficos 3 y 4, el porcentaje de víctimas (resultado de la suma de las categorías "a menudo" y "muchas veces") es de 3,8%, mientras que el porcentaje de acosadores es menor, 2,4%. El porcentaje de acosadores resulta menor que en otros estudios (Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar, 2005). Esta circunstancia se puede

atribuir a un aumento del rechazo social ante el acosador, que empezaría a tener dificultades para encontrar Gang o grupo de acosadores que se suman al comportamiento de hostigadores.

### 2.2.3 PERFIL DEL ACOSADOR Y ACOSADO.

A partir de los datos obtenidos en el estudio Cisneros X, se extrae las características que definen el perfil del acosador:

- ✓ Violentos, muy dominantes, autosuficientes y con ninguna tolerancia a la frustración.
- ✓ Agresivos, interpretan las relaciones sociales en términos de provocación, presentan un déficit de habilidades sociales.
- ✓ Carecen del sentido de norma, falta de empatía y control emocional, son impulsivos, quieren algo y lo quieren ya.
- ✓ Han descubierto que pueden obtener éxito y poder social humillando a otros.
- ✓ Desconfianza patológica: se encuentran atrapados por la desconfianza, no confían en los demás porque no han aprendido a confiar en sí mismos.

Mientras que no se concreta el perfil del acosado. Se establece que la adscripción a este grupo no debe ir precedido de la exigencia de daño físico y/o psicológico determinado; se es víctima desde el momento en que un alumno padece determinadas conductas repetitivas de hostigamiento que le exponen al riesgo de generarle dichos daños.

### 2.2.4 COMPORTAMIENTOS DE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR A NIVEL ESTATAL.

De acuerdo con el estudio Cisneros X, "Violencia y acoso escolar en España" (2006), los comportamientos de acoso y violencia escolar más frecuentes en España son:

## COMPORTAMIENTOS DE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR.

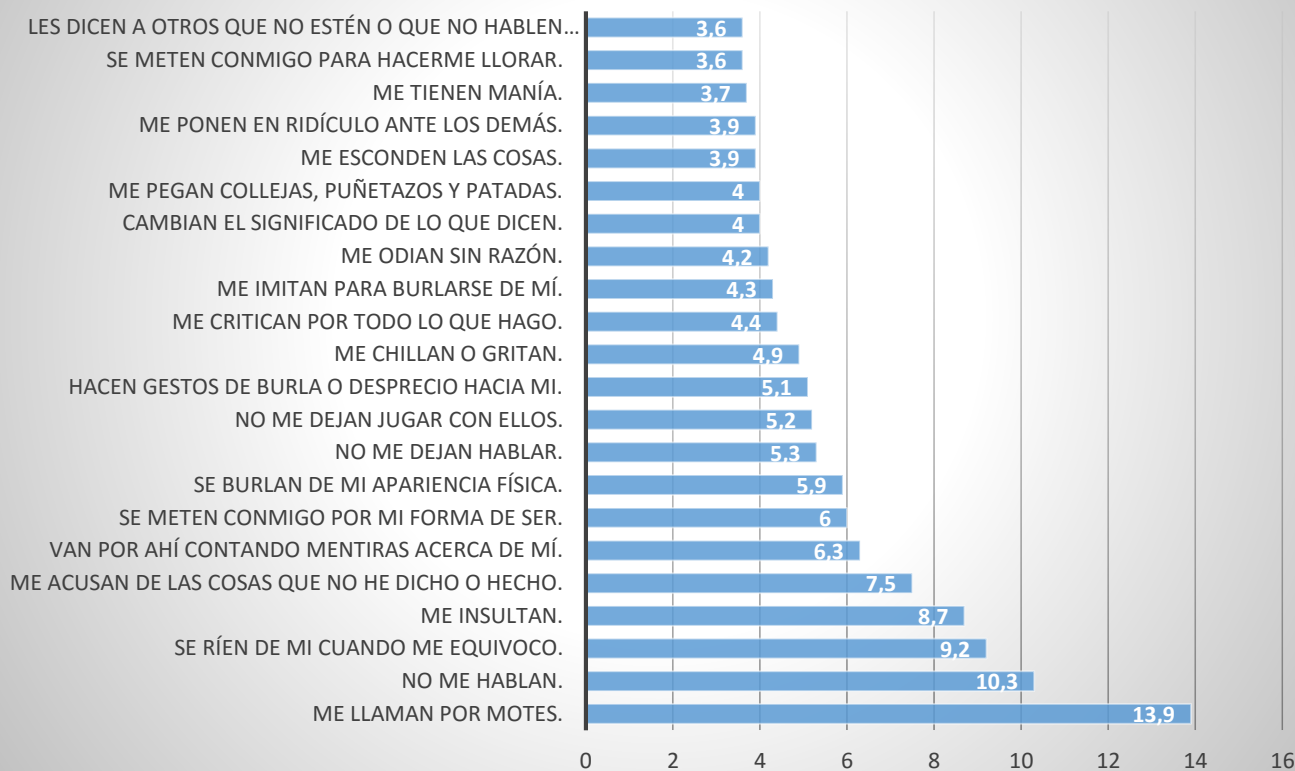


Gráfico 5. Comportamientos de acoso y violencia escolar. (Estudio Cisneros X, 2006).

Como podemos observar, el tipo de violencia dominante queda enmarcado dentro del maltrato psicológico. Entendemos por maltrato psicológico, aquellas acciones, normalmente de carácter verbal, o actitudes que provocan o pueden provocar daños psicológicos (Serrano; Iborra, 2005). Estos resultados coinciden con los obtenidos en el estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar (2010) que añade como modalidad de maltrato psicológico, el uso malintencionado de las tecnologías para la recepción de mensajes amenazadores u ofensivos y las grabaciones en el móvil o vídeo; situación de victimización padecida entre el 1,1% y el 0,2% del alumnado. Esta situación exige la adopción de nuevas medidas para incrementar el uso responsable y positivo de dichas tecnologías y proporcionar soluciones alternativas a los problemas ocasionados.

Este tipo de comportamientos de acoso y violencia escolar se muestra de igual modo en la Educación Secundaria y primero de Bachillerato, etapas objeto de nuestro estudio en el presente trabajo. No obstante, cabe destacar que la variable: me pegan collejas, puñetazos y patadas, queda excluida.

### 2.2.5 ALUMNOS EN SITUACIÓN DE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR.

Uno de cada cuatro alumnos sufre acoso o violencia en las aulas, sin que se detecten diferencias entre colegios públicos, concertados o privados, según datos del estudio, Cisneros X. Además, el estudio revela que el riesgo de sufrir acoso escolar se multiplica por cuatro en niños con 7 u 8 años y que disminuye progresivamente hasta el Bachillerato. En esta última etapa, el porcentaje de acoso en las aulas (en torno al 11%) coincide con el acoso que se produce en otros ámbitos, como el doméstico o el laboral.



Gráfico 6. Porcentaje de alumnos en situación de acoso y violencia escolar. (Estudio Cisneros X, 2006)

Como se puede observar, el porcentaje de víctimas va disminuyendo según los niños aumentan en edad. Así, pasamos de un 43.6% de víctimas en tercero de primaria a solo un 10% en la educación secundaria (ESO). Parece que, en los primeros años de escolarización, estas conductas de acoso y violencia escolar son comunes (“todos contra todos”) y a medida que los niños van creciendo, el porcentaje de víctimas disminuye, ya que el conflicto se convierte en un “todos contra uno”. Así, tenemos, por un lado, el dato positivo de la reducción en el número de casos, pero, como punto negativo, que el menor porcentaje de las víctimas que sufren el maltrato escolar reciben agresiones más graves y frecuentes. Por otra parte, también debemos considerar que la influencia de la escuela como agente socializador contribuye a mermar actitudes violentas de los alumnos.



## 2.2.6 RAZONES PARA ACOSAR.



Gráfico 7. Razones para acosar. Según Estudio Cisneros X (2006)

De esta tabla, se extrae que son diversas las razones que argumentan los agresores para acosar a los compañeros del centro educativo: son diferentes, son débiles, por molestar... Destaca de entre todas las razones, "porque me provocaron" con un 22,4%. Es decir, el alum@ en cuestión cuando se encuentra expuesto a una situación que le resulta hostil, actúa mediante actos agresivos.

Si tenemos en cuenta que desde la escuela se debe preparar a los alumnos para un estilo de vida no violento dentro de un marco de pluralismo, nuestra intervención debe abordar la resolución de dichos conflictos teniendo en consideración, un factor indispensable en todo acto hostil, las operaciones que median la acción y la necesidad de incidir en los procesos psicológicos intermedios que tienen lugar entre la exposición a la situación y la conducta final (Alzate, 1997), con la única intención de que el comportamiento de los sujetos sea más positivo y no entren en una espiral de dinámicas destructivas.

Así pues, necesitamos intervenir, preparar, tanto a profesores como a alumnos en técnicas que les permitan afrontar con mejores garantías estos procesos. Por lo tanto, se hace indispensable la enseñanza y el aprendizaje de procesos, prácticas y habilidades diseñadas

para afrontar los conflictos individuales, interpersonales e institucionales, y para crear un entorno educativo receptivo y seguro. Dichas habilidades, conceptos y valores ayudarán a los individuos a entender la dinámica del conflicto y les posibilitará en el uso de la comunicación y el pensamiento creativo para construir relaciones saludables y manejar y resolver conflictos de forma justa y no violenta y a actuar de forma responsable y civilizada en sus interacciones y en sus procesos de resolución de disputas. (Alzate)

Como dice Schonholtz (1986): "...pedir a los estudiantes disciplina, sin proveerles de las habilidades requeridas, es como pedir a un caminante que encuentre Topeka, Kansas, sin un mapa o brújula... no podemos esperar que los estudiantes se comporten de modo disciplinado, sino tienen las habilidades para hacerlo..."

## 2.3 APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES EN ENTORNOS COOPERATIVOS.

### 2.3.1 CONCEPTO DE HABILIDADES SOCIALES.

Entendemos por habilidades sociales, el conjunto de conductas realizadas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986). Es decir, las habilidades sociales tienen como objetivo resolver y minimizar los problemas (Olivera y Straus, 2004).

Las habilidades sociales se adquieren en un contexto interpersonal (Little, 1999) y se aprenden y practican respetando las conductas de los demás. Para ello, se hace indispensable aprender a expresar y aceptar conductas, porque según sean las reacciones ante las conductas de los demás, las consecuencias serán positivas o negativas (Cooney, 1998).

Sin embargo, nuestros centros educativos se caracterizan por la enseñanza y adquisición de hábitos relacionados con el aprendizaje competitivo e individualista, hecho que favorece la ausencia de habilidades sociales de cooperación en los estudiantes (Chiapetta, Harris, Moncada y White, 2000) y que contrasta con las demandas del mundo laboral, que en un

80% de las ocasiones, exige de los candidatos habilidades de interacción cooperativa (Graves y Graves, 1985).

Así pues, nos encontramos con que, como primer peldaño educativo para superar las situaciones de riesgo, los centros educativos deben esforzarse para superar la enseñanza de aptitudes académicas básicas y preparar a los individuos para funcionar eficazmente en sus relaciones con los otros, proporcionándoles un clima social, grupal e interpersonal idóneo para el desarrollo de habilidades interpersonales que les ayudará a enfrentarse a los problemas sociales y personales, tanto en el ámbito personal, como laboral (Eisler y Frederiksen, 1980; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989). De este modo, se hace imprescindible que el aprendizaje de habilidades cooperativas se introduzca en las escuelas (Kronenberger y Souvigner, 2005) para fomentar en los alumnos relaciones interpersonales constructivas y cooperativas, ya que:

- ✓ permiten un desarrollo óptimo de las potencialidades intelectuales, sociales y psicosociales de los alumnos (Vila y Thousand, 2002).
- ✓ el profesorado detecta e interviene, con mayor facilidad, los problemas que surgen en las relaciones entre alumnos (Díaz-Aguado, 2003).
- ✓ favorece la integración de los alumnos en el grupo, disminuyendo el riesgo de víctimas y acosadores (Díaz-Aguado, 2003).
- ✓ proporciona oportunidades para trabajar constructivamente con la diversidad; referida ésta a motivación, rendimiento,... (Díaz-Aguado, 2003).

En consecuencia, una vía para afrontar las conductas de acoso escolar puede consistir en:

- ✓ Diseñar un contexto educativo que favorezca el desarrollo de trabajo en interacción grupal, aprendizaje cooperativo: formación de grupos heterogéneos, creación de espacios de "discusión", establecer procesos democráticos participativos,...
- ✓ Usar técnicas de aprendizaje cooperativo porque crean y provocan respuestas sociales de cooperación y la mejora social de los alumnos, disminuyendo el empleo de estrategias agresivas en la resolución de conflictos (Chen y Jiang, 2004).
- ✓ Responsabilizar a los miembros del grupo tanto de la interiorización y práctica de las habilidades cooperativas, como del aprendizaje de las mismas por parte de todos los componentes (Webb y Mastergeorge, 2003).

### 2.3.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA ADQUISICIÓN Y ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES.

El aprendizaje cooperativo requiere un entrenamiento en habilidades sociales por parte de todos los actores implicados en un proceso educativo (Gil y Sarriá, 1985) y a su vez, opera como técnica de entrenamiento en dichas habilidades. Como ya hemos dicho anteriormente, las habilidades sociales se aprenden en entornos interpersonales; por lo tanto, el contexto grupal será el más apropiado para que tanto las técnicas de entrenamiento en habilidades sociales, como las técnicas cooperativas sean eficaces, válidas.



Figura 2. Aporte grupos cooperativos.

El grupo cooperativo permite a los componentes del mismo, constatar que no son los únicos que tienen dificultades de aprendizaje, percibir y participar de los avances de sus compañeros, convertirse en apoyo y refuerzo de los avances de sus miembros, mejorar el autoconcepto y proporcionar ocasiones para practicar el trabajo en equipo bajo la observación de un supervisor.

El grupo cooperativo funciona como un grupo de entrenamiento en habilidades sociales y los entrenamientos en habilidades sociales en grupo son eficaces ya que funcionan como grupos de aprendizaje cooperativo. Es de este modo, porque las habilidades sociales actúan como nexo de unión entre el individuo y el ambiente social. Así pues, el trabajo en grupo contribuirá al desarrollo y mejora de las habilidades sociales de quienes participan.

De acuerdo con Goldstein et al. (1989), el aprendizaje cooperativo y el entrenamiento en habilidades sociales comparten cuatro elementos comunes con el aprendizaje estructural:

- ✓ Modelado. La conducta del modelo (individuo o grupo) actúa como estímulo para originar conductas en las personas que les observan. De acuerdo con Martin y Pear (1998), *"al individuo se le procura una muestra de un comportamiento determinado para inducirle a que lo realice"*. Es una técnica efectiva y fiable, pero como sus efectos son de corta duración, se debe completar con práctica suficiente para que el alumno pueda aprender cómo y por qué se debe comportar de esta forma.
- ✓ Role-Playing. Se solicita a una persona que "se ponga en el lugar" de otra, desempeñando un rol que no le es propio y en lugar diferente al habitual (Mann, 1956). Al igual que el modelado, los efectos son de corta duración; es por ello que Goldstein et al (1989) proponen la combinación de esta técnica con la del modelado; teniendo presente que el individuo seguirá necesitando una motivación.
- ✓ Retroalimentación del rendimiento. Consiste en suministrar información al sujeto de cómo ha representado el papel. En esta técnica tiene mucha importancia el refuerzo, especialmente el social debido a su influencia en la modificación de la conducta.
- ✓ Generalización del adiestramiento. Debe incluirse varias sesiones dirigidas a aumentar la generalización de lo aprendido en situaciones de la vida real.

Según el mismo autor, la efectividad de dichas técnicas de entrenamiento en habilidades sociales se puede combinar con otras:

- ✓ Técnicas de relación entre compañeros. El profesor debe tener conocimiento de los métodos de manipulación de conductas problemáticas que se dan entre compañeros, debido al poder que tiene el grupo tanto en el desarrollo de la clase, como en la influencia de los compañeros. De acuerdo con Stran, Cooke y Apollini (1976), el profesor debe tener la responsabilidad de supervisar y guiar el comportamiento de todos los miembros del grupo.
- ✓ Apoyo de los compañeros. La influencia del grupo debe servir para alentar las conductas apropiadas e ignorar las inadecuadas. Así pues, el profesor debe estructurar la actividad del grupo para fomentar este tipo de apoyo.
- ✓ Principio de colaboración. De acuerdo con Henson y Eller (2000), cuando se implica a un alumno en una tarea de enseñar u orientar a un compañero, éstos se comprometerán más y mejor en su tarea. Esta técnica es especialmente útil con alumnos que muestran conductas desadaptadas porque de esta forma canalizan su atención en aspectos relacionados con el trabajo de grupo de aprendizaje cooperativo.

### 2.3.3 FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

La formación del profesorado para el desempeño de la función docente se ha abordado a través de métodos de enseñanza tradicionales, orientados a impartir información sobre los mismos (Gil y Sarriá, 1985); sin embargo, la adopción y enseñanza de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, exige un cambio de estilo docente. De acuerdo con Brophy y Good (1974), dicho estilo docente, denominado proactivo o compensatorio de la discriminación, se caracteriza por:

- ✓ Transmitir expectativas positivas y flexibles para individualizar la enseñanza y hacerla más eficaz.
- ✓ Tratar de adecuarse al nivel del alumno para asegurar su progreso.
- ✓ Poseer un amplio repertorio de recursos docentes que le permite adaptar el proceso de enseñanza a cada uno de los alumnos.

Según Johnson, Johnson y Stanne (2000), el empleo del método de aprendizaje cooperativo, a nivel conceptual, es el adecuado para desarrollar dicho método porque el profesorado hace propios los principios conceptuales que lo fundamentan, siendo capaz de emplearlos en cualquier etapa o materia curricular, para estructurar las lecciones y actividades; y ello hace que el abandono de dicho método resulte prácticamente imposible.

Por ello, es básico que la formación del profesorado se fundamente en un período de relación entre teoría y práctica que permita que el profesor adquiera las bases conceptuales porque de ese modo, se favorecerá la continuación y generalización de estas técnicas.

## 2.4 CONFLICTO Y MEDIACIÓN ESCOLAR.

### 2.4.1 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL FUNCIONAMIENTO GLOBAL DE LA ESCUELA.

Nuestro entorno social se caracteriza, entre otros aspectos, por una evolución del concepto de familia, por una diversidad cultural, por modificaciones en el sistema educativo,... que constituyen y comportan nuevos factores sociales y escolares, que derivan, en ocasiones, en conflictividad.

Los valores culturales y sociales se transmiten a través de un proceso de educación y socialización (Rojas, 1995; Vinyamata, 2014); los valores culturales promotores de la violencia no son una excepción. Este proceso de transmisión puede ser sustituido por otro que persiga la resolución de conflictos de manera no violenta. Sin embargo, no podemos obviar que la institución educativa está compuesta por personas y cada una de ellas posee una concepción de la educación, cada una de ellas concibe y transmite desde su propia praxis; de este modo, las creencias (no siempre válidas a la hora de solucionar los problemas) de cada uno de los profesionales de la educación son las reguladoras de la conflictividad relacional.

Para hacer frente a la diversidad que caracteriza nuestra sociedad, se precisa de un ejercicio de cambio y de voluntad para querer concebir las problemáticas de un modo diferente, dotándolas de nuevos planteamientos para desenmascarar la violencia cultural, y aceptar que los conflictos forman parte de las relaciones humanas y que los centros educativos se nutren de éstas.

Se debe perder el miedo a los conflictos y aceptarlos como parte de la vida cotidiana de las

instituciones y como un elemento más de la responsabilidad de la comunidad educativa. Los conflictos son un proceso interactivo, una creación humana que puede ser moldeada, superada y depositaria de oportunidades positivas ya que son el detonante de procesos de implicación y participación para transformar una realidad inicial en otra con mayor carga positiva que fortalezca relaciones significativas (Community Board Program, Inc., 1987.1990). La importancia fundamental radica en la "habilidad" para aprovechar el conflicto y la capacidad de transformarlo en una oportunidad para mejorar, a partir del mismo. De acuerdo con Lederach (2003), *"la transformación de los conflictos significa prever los reflujos de los conflictos sociales y responder a ellos como oportunidades vivificantes para crear procesos hacia un cambio constructivo que reduzca la violencia, haga crecer la justicia en las interacciones directas y las estructuras sociales y responda a los problemas reales de las relaciones humanas"*.

La labor docente debe reorientar el aprendizaje y procesos de socialización que sostienen la violencia en nuestro centro educativo. Debe ir encaminada hacia una cultura de paz y para ello, es necesario enseñar y transmitir cooperación, interdependencia, valores de igualdad, diversidad, normas, creencias y actitudes que apoyen la resolución de conflictos no violenta, la reconciliación y procesos de compromiso activo, que conduzcan a un cambio positivo, tanto a nivel personal, como institucional.

Así pues, es necesario integrar la resolución de conflictos en el funcionamiento global de la escuela ya que como apunta Morin (2001), la escuela debe educar a los estudiantes en y para el conflicto en un mundo cambiante de significados. De acuerdo con la Resolución 53/25 de Naciones Unidas (noviembre de 1998), toda la comunidad educativa debe impregnarse de los conceptos y habilidades específicas para incluir la búsqueda de soluciones pacíficas y cooperativas en las disputas, solución de problemas en grupo, toma de decisiones compartidas, valoración de la diversidad, aprendizaje cooperativo, instrucción directa y práctica de las habilidades y procesos para resolver conflictos, sistemas de gestión de aula y centro educativo no coercitivos y la integración de resolución de conflictos en el currículo ordinario.

De acuerdo con Alzate, no sólo se trata de comprender la base teórica del conflicto y procesos de gestión del mismo (aspecto curricular), sino de practicar lo aprendido respecto a cómo resolver mejor las propias disputas (aspecto experiencial). Para ello, se hace imprescindible:

- A) Establecer un currículum de RC (resolución de conflictos) donde queden diseñadas



actividades instruccionales separadas del resto del curriculum escolar con metas y objetivos diseñados para producir cambios en el conocimiento, actitudes y comportamientos de los estudiantes, relacionados con su comprensión del conflicto, sus actitudes hacia la resolución del mismo y la habilidad para usar la comunicación y destrezas de solución de problemas de forma constructiva, que lleve a soluciones pacíficas, equitativas y cooperativas (Sweeney y Carruthers, 1996) Es decir, actividades que faciliten la comprensión teórica del conflicto, el análisis del proceso constructivo de resolver conflictos y el aprendizaje y oportunidad de práctica de las habilidades intra e interpersonales, necesarias para ello: capacidad de diálogo, la toma de decisiones, la empatía, el reconocimiento del otro como interlocutor válido, la asertividad, la autonomía personal y autorregulación, la interrelación social,...

- B) Ofrecer a todos los miembros de la comunidad educativa, tanto una comprensión teórica del conflicto y procedimientos de resolución, como posibilidades de práctica efectiva.
- C) Elaborar y aplicar programas de mediación para provocar un cambio en el sistema de sanción ante los conflictos.
- D) Iniciar proyectos pedagógicos basados en nuevas prácticas que contemplen el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y la controversia académica (Johnson y Jonson, 1996).

Todo ello contribuirá a modificar el programa disciplinario instaurado en el centro. Se propiciará el paso de un régimen disciplinario que tipifica las conductas, según nivel de incidencia en: contrarias a la convivencia y gravemente perjudiciales para la convivencia, con las consecuentes sanciones que comportan, según lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno (RRI) de centro; a un sistema disciplinario, basado en la capacidad del estudiante de actuar de forma socialmente adecuada en ausencia de supervisores externos de acuerdo a las demandas situacionales.

#### 2.4.2 ESCUELA PACÍFICA.

De acuerdo con Bodine y Crawford (1998), un enfoque educativo que se proponga resolver los conflictos relacionales en la escuela, debe contemplar tanto el aspecto curricular, aprendizaje o mejora de la comprensión teórica del conflicto y procedimientos de gestión de conflictos, como el aspecto experiencial, con la creación de oportunidades que posibiliten la

puesta en práctica de lo aprendido (Alzate, 1998). Desde esta perspectiva, necesitamos por una parte un currículum integrado en las diferentes áreas y un programa de mediación entre iguales que nos permita poner en práctica aquello que hemos aprendido, de forma que podamos mejorar la conflictividad del día a día vivenciando aquello que proponemos.

### 2.4.3 LA MEDIACIÓN.

La mediación es un mecanismo de resolución alternativa de conflictos que ayuda a resolver de modo pacífico los diferentes tipos de conflictos. Es un sistema de negociación asistida, mediante el cual, las partes implicadas intentan resolver el conflicto por sí mismas, con la ayuda de un mediador (tercero imparcial) que actúa como conductor del proceso, ayudando a las partes implicadas a encontrar una solución satisfactoria para ambas. Son las partes, y sólo ellas, quienes ponen fin a la controversia de un modo voluntario. Las partes no delegan su voluntad decisoria en manos de terceros ajenos, sino que siguen siendo dueñas de sus decisiones, del alcance y de los efectos que quieren dar a la posible resolución adoptada. Es decir, las partes preservan su capacidad de autodeterminación, al generar soluciones con las cuales puedan manejarse mejor en sus relaciones interpersonales en su vida presente y futura.

Las características de la mediación son:

- ✓ Es una negociación asistida. Las partes actúan por sí mismas, actúan, negocian y proponen soluciones.
- ✓ Es un acto voluntario: las partes implicadas deciden participar o no en la mediación y poner fin en el momento que ellas consideren y no están obligadas a llegar a un acuerdo.
- ✓ Es un proceso que tiende a la reparación y/o acuerdo.
- ✓ Se basa en el principio de ganar-ganar ya que el acuerdo parte de los propios interesados, protegiendo así los intereses de ambos.
- ✓ Está basada en el principio de confidencialidad.
- ✓ Es un procedimiento informal y flexible.

La mediación en el ámbito educativo se nutre de dichas características. Consiste en un proceso que tiene como objetivo principal la resolución de manera cooperativa de los conflictos. Para ello se hace imprescindible promover en los alumnos el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales, a través del abordaje de los conflictos interpersonales que surgen en la convivencia diaria, dentro del marco de la educación en la paz y derechos humanos.

#### 2.4.4 PROGRAMAS DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES.

Los programas de mediación pueden ser agrupados en:

- a. Programas de mediación entre diversos actores de la comunidad educativa. Cuyo objetivo es establecer un proceso destinado a la resolución pacífica y cooperativa de los conflictos.
- b. Programas de mediación entre iguales o pares. Cuyo propósito es promover en los alumnos, a través del abordaje de conflictos interpersonales que surgen en el día a día, el aprendizaje y desarrollo de las siguientes habilidades sociales: capacidad de comunicación eficaz, capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales, capacidad para tomar decisiones, autoconocimiento, capacidad de empatía y capacidad para la resolución de conflictos.

Los alumnos intervienen desde la neutralidad buscando el equilibrio entre las partes sin aportar juicios de valor, ni soluciones. Además, su posición de iguales repercute en una mayor credibilidad ante sus compañeros (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002). Por todo ello, las ventajas globales de los sistemas de mediación entre iguales son evidentes: fomento de la autonomía y de las habilidades sociales del alumnado, mejora de las relaciones sociales, del clima de centro, tasas de reducción del acoso y de la victimización,... (Cowie, 1998; Smith, 2011).

Las principales ventajas encontradas se agrupan en tres aspectos: beneficios en los propios alumnos mediadores, en las relaciones de agresores y víctimas, y en el clima social del centro escolar (Avilés, Torres y Vian, 2008; Menesini, Codecasa, Benelli y Cowie, 2003; Naylor y Cowie, 1999).

A la hora de llevar a término un programa de mediación entre iguales, debemos tener especial cuidado con el momento del diseño e implementación. Consideramos acciones previas y necesarias a su puesta en marcha, el procurar conocimiento a todo el personal sobre la mediación escolar (fundamentos, características y técnicas) y dar a conocer, analizar y definir las principales características que tendrá el programa dentro de la institución escolar: integrantes del Equipo coordinador, información/participación de los padres/madres, capacitación del personal en mediación educativa, trabajo en las aulas en torno a temáticas en RC de manera cooperativa, selección, organización y capacitación de los alumnos mediadores, organización en tiempo y espacio para llevar la mediación, puesta

en marcha, seguimiento y evaluación del proyecto.

La difusión en el centro educativo sobre la mediación será coordinada por el equipo directivo. Al igual que la voluntariedad es requisito para las personas que participan en un proceso de mediación, es necesario que el centro educativo y todo su personal se adhiera al programa y estén comprometidos con las diferentes etapas de desarrollo del mismo.

El Equipo Coordinador del Proyecto de Mediación debe estar configurado por personal definitivo del centro, que deseen formar parte del mismo y tengan facilidad de relación. Entre las funciones y responsabilidades que les son propias, cabe destacar: diseñar y coordinar las acciones de difusión del proyecto entre los diferentes actores de la comunidad educativa, capacitar a los alumnos mediadores en fundamentos y técnicas de la mediación y coordinar las acciones necesarias para la realización de las mediaciones.

Es imprescindible involucrar a los adultos responsables de los alumnos en el desarrollo del programa, ya que deberán apoyar en el diálogo con sus hijos, los valores y principios que subyacen a la resolución pacífica y cooperativa de los conflictos. Llegando incluso a participar en algunas de las instancias del desarrollo del proyecto: organizar taller de sensibilización y difusión del programa de mediación, invitar a alguno de ellos a co-coordinar una clase sobre la temática en conjunto con un docente,...

De modo paralelo a la formación del profesorado, el centro llevará a cabo actividades curriculares de aula orientadas a la comprensión del conflicto, los posibles modos de abordarlo, el respeto a la diversidad, las habilidades necesarias para una comunicación eficaz, el conocimiento y manejo de las emociones,...

Respecto a la selección del grupo de alumnos mediadores, hay diferentes propuestas. Proponemos que los alumnos mediadores sean elegidos una vez todos hayan comprendido qué es y cómo funciona la mediación, el rol y las funciones del mediador.

Una opción es que aquellos que deseen capacitarse como mediadores se postulen y expliquen por qué quieren serlo. El objetivo es que el grupo de mediadores pueda iniciar su tarea contando con el apoyo y legitimidad tanto de sus compañeros de aula, como de los docentes. Respecto a la asignación de las mediaciones, es conveniente rotar las parejas de mediadores. Todos tenemos preferencias personales y compañeros con los que nos llevamos mejor, pero debemos hacer el esfuerzo de trabajar en conjunto con cualquier compañero del centro ya que es lo que esperamos que hagan a quienes proponemos ayudar a dialogar,

comprender sus puntos de vista, sus intereses y necesidades, explicar sus sentimientos y buscar juntos posibles soluciones al conflicto.

También es de suma importancia la organización de tiempos y espacios para llevar a cabo la mediación. Es importante que el lugar asignado esté identificado y sea tranquilo. Es decir, que se pueda conversar sin interrupciones y que garantice la confidencialidad de los temas tratados. El tiempo dependerá de las posibilidades de cada centro, pudiéndose establecer el horario, dentro o fuera de la jornada lectiva.

La puesta en marcha del programa requiere un acto específico con cierto grado de formalidad, al que sea invitada la totalidad de la comunidad educativa. Se debe tener presente que el programa no suspende en ningún momento el marco normativo del centro (R.R.I) por ello es importante la revisión y conocimiento de dicho documento y Decretos que lo amparan. El objetivo es evitar ambigüedad y arbitrariedad en la aplicación de un procedimiento u otro a conflictos similares.

## 3. DISEÑO METODOLÓGICO.

El proyecto que aquí se presenta surge bajo la necesidad de mejorar la convivencia en un centro educativo de Educación Secundaria donde los problemas escolares, entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (familias, docentes y alumnos) desestabilizan la dinámica interna e impiden la consecución de los objetivos académicos.

De acuerdo con Melero (1993), la complejidad de las relaciones humanas nos lleva a analizar las relaciones más importantes en el marco escolar: profesor-profesor, profesor-alumno, alumno-alumno. No obstante, de acuerdo con nuestro objetivo general: "*Diseñar un programa de intervención para la resolución de conflictos en entornos educativos en un IES*"; no podemos olvidar que las familias son un pilar fundamental y que su implicación es determinante para conseguir crear un clima de convivencia pacífica en el centro.

### 3.1 MÉTODO.

#### 3.1.1. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO.

El Instituto de Educación Secundaria Obligatoria que ocupa nuestro caso, se encuentra ubicado en una ciudad de costa, que posee un área metropolitana que ronda los 300.000 habitantes. Durante la última década, debido al auge de la construcción, ha recibido población extranjera procedente de otros países, destacando entre ellos los de nacionalidad rumana (24.218), colombiana (1790) y marroquí (2293).

Este instituto se inauguró el año 2010 en una zona de pisos de nueva construcción, cercana a un campus universitario, que contrasta con las diversas barriadas de etnia gitana que la delimitan. En la misma zona, se encuentran dos centros de Enseñanza Infantil y Primaria, y la Escuela Oficial de Idiomas. También cuenta con zonas ajardinadas e instalaciones públicas deportivas.

A pesar del aumento notorio de familias de clase media en el barrio, este hecho no ha propiciado el aumento de matrícula de alumnos procedentes de estas familias en el centro ya que son conocedoras del carácter peyorativo que entraña la denominación de Centro de Atención Específica (CAES), (Resolución de 4 de noviembre de 2001 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística de la Conselleria de Cultura, Ciencia y Educación, publicada en el

DOGV, el 21 de noviembre de 2001) y prefieren matricular a sus [hij@s](#) en otros institutos públicos o privados, más alejados. El motivo aparente a este rechazo por parte de las familias es el alto número de inmigrantes y gitanos que acuden al centro.

La catalogación del centro como CAES no ha propiciado el desarrollo de una pedagogía centrada en la atención al alumnado en situación socio-familiar precaria. La incorporación de nuevo alumnado, no ha facilitado la integración, ni la inclusión del alumnado con más necesidades y las relaciones entre el alumnado distan de ser fluidas y respetuosas. La atención a la diversidad no se resuelve con eficacia y las situaciones de conflicto entre el alumnado alteran la convivencia en el centro, condicionado también por la falta de implicación de las familias.

En el centro, se imparten enseñanzas de régimen general:

<b>NIVEL EDUCATIVO</b>	<b>UNIDADES AUTORIZADAS</b>	<b>UNIDADES HABILITADAS</b>
Educación Especial	1	1
Bachillerato	3	
Ciclos Formativos	1	
Educación Secundaria Obligatoria	19	

Tabla 1. Distribución de unidades del centro por niveles.

La oferta de Bachillerato contempla las modalidades de Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales. Mientras que el ciclo formativo de Agro-Jardinería y Composiciones Florales, corresponde a la familia de Agraria. Se compone de una plantilla de 52 docentes, entre licenciados y maestros de Primaria, adscritos al Primer Ciclo de la E.S.O.

La unidad habilitada de Educación Especial es un aula CyL (Aula de Comunicación y Lenguaje) que atiende a alumnos con trastornos del espectro autista: Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL),... en un centro ordinario. Si bien es cierto que el hecho de estar ubicada en un centro ordinario, posibilita un mayor desarrollo del alumnado ya que les ofrece mayores posibilidades de inclusión escolar y social y favorece el desarrollo de valores y actitudes de trabajo cooperativo con alumnos que se encuentran cursando la escolarización reglada de la Secundaria, a su vez

supone un reto cara a la integración y gestión de las relaciones entre alumnos.

También debemos hacer referencia al alumnado que presenta necesidades educativas especiales permanentes y alumnado de Educación Compensatoria.

Los primeros son atendidos, junto con alumnos que precisan de adaptaciones curriculares en las materias instrumentales, que por diversas razones (dificultades de aprendizaje, procedencia de entornos socio/familiares desfavorecidos,...) les resulta complicado seguir el ritmo de aprendizaje de la clase ordinaria. Sólo pueden asistir un número determinado de horas al aula de Pedagogía Terapéutica (establecido por normativa) para no perjudicar su proceso de integración y relación con sus compañeros de aula, apoyar su proceso académico e intentar que acaben incorporándose al aula de referencia en todas las materias. Son atendidos por la maestra especialista, que pertenece por decreto de plantilla al centro, con carácter de definitiva.

Los segundos son atendidos por una maestra de Pedagogía Terapéutica que ocupa una plaza con carácter provisional y que suele ser ocupada por una maestra interina. Este hecho comporta la falta de continuidad de criterios de actuación, en una plaza que está destinada a la atención de aquellos alumnos que muestran no sólo dificultades de aprendizaje sino también, conductas disruptivas.

De acuerdo con el análisis DAFO (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas), metodología de estudio de la situación del centro educativo teniendo en cuenta su situación externa y sus características internas para determinar sus puntos fuertes, débiles, oportunidades y amenazas, podemos concluir los siguientes rasgos distintivos que caracterizan al centro que nos ocupa:



Análisis DAFO:

	<b>AYUDA A LOS OBJETIVOS</b>	<b>DIFICULTA LOS OBJETIVOS</b>
<b>I N T E R N A S</b>	<p><b>Fortalezas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Edificio nuevo, adaptado y con buena imagen arquitectónica.</li> <li>○ Plantilla relativamente estable (70%).</li> <li>○ Conciencia de ser un centro con carácter especial.</li> <li>○ Conciencia de necesidad de la inclusión socioeducativa.</li> <li>○ Organización de aulas-materia.</li> <li>○ Buena disposición y relación entre docentes y PAS.</li> <li>○ Consejo Escolar favorable a las propuestas del centro educativo.</li> <li>○ Gestión económica eficiente y organizada.</li> <li>○ Instalaciones y equipamiento en buen estado</li> </ul>	<p><b>Debilidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Falta de un proyecto educativo consensuado.</li> <li>○ Falta de normas consensuadas, claras y conocidas por toda la comunidad educativa.</li> <li>○ Falta de formación del profesorado en aspectos de gestión de aula.</li> <li>○ Falta de motivación y formación del profesorado en resolución de conflictos.</li> <li>○ Falta de trabajo cooperativo entre docentes.</li> <li>○ Dificultad para movilizar al profesorado hacia nuevos proyectos que comporten nuevas prácticas.</li> <li>○ Falta de recursos humanos suficientes para la atención a la diversidad.</li> <li>○ Falta de coordinación con los centros de Educación Primaria.</li> <li>○ Falta de estructura organizativa y de coordinación pedagógica para la inclusión.</li> <li>○ Elevado número de alumnos con falta de motivación académica que deriva en asistencia irregular al centro.</li> <li>○ Falta de participación e implicación por parte de las familias.</li> <li>○ Equipamiento insuficiente o mal aprovechado.</li> <li>○ Escasa proyección del centro en el entorno.</li> </ul>

Tabla 2. Resumen del análisis DAFO (características internas).

	<b>AYUDA A LOS OBJETIVOS</b>	<b>DIFICULTA LOS OBJETIVOS</b>
<b>E X T E R N A S</b>	<p><b>Oportunidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Proyección de actividades en las redes sociales y medios de comunicación.</li> <li>○ Apoyo del AMPA y antiguo alumnado.</li> <li>○ Retroalimentación didáctica mediante las prácticas del Máster de Secundaria.</li> <li>○ Proximidad a la Universidad.</li> </ul>	<p><b>Amenazas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Escasa colaboración de las familias.</li> <li>○ Escasa participación de la comunidad educativa.</li> <li>○ Posibilidad de aumento del número de alumnos con necesidades educativas especiales y/o inmigrantes.</li> <li>○ Abandono por parte de la Administración en el Consejo Escolar.</li> <li>○ Disgregación del claustro en facciones autosuficientes.</li> <li>○ Generalización del autoritarismo y castigo como solución a los conflictos.</li> </ul>

Tabla 3. Resumen del análisis DAFO (características externas).

### 3.1.2. PARTICIPANTES.

En este proyecto, participan los 606 alumnos, 52 docentes y 1050 padres y madres del centro de Educación Secundaria que ocupa nuestro trabajo. La muestra de estudiantes se distribuye entre 42,25% de matriculados en el primer ciclo de la ESO; 33% de matriculados en el segundo ciclo de la ESO; 19,8% de matriculados en Bachillerato; y 4,95% de matriculados en Ciclos Formativos.

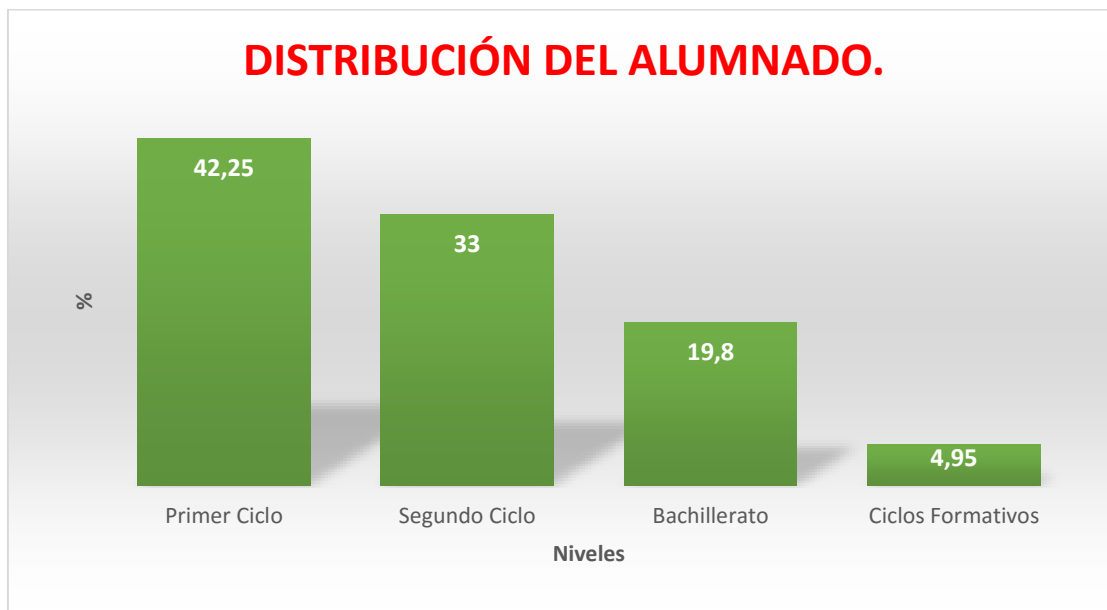


Tabla 4. Distribución porcentual del alumnado por niveles.

Respecto al profesorado, el 5,8% tiene entre 20 y 30 años; el 23,2% tiene entre 31 y 40 años; en 38,5% tiene entre 41 y 50; el 23% tiene entre 51 y 60; y el 9,5% más de 60 años (edad media: 45,4 años). Respecto a los años de experiencia, la media es de 15,6 años.

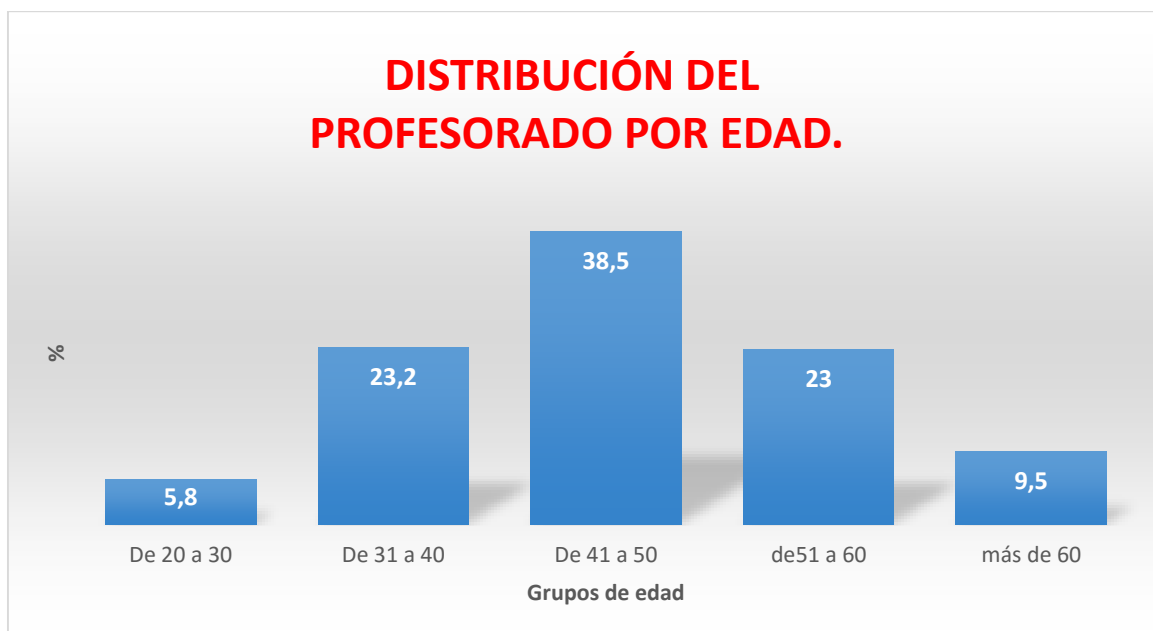


Tabla 5. Distribución porcentual del profesorado por edades.

Por su parte, las familias tienen una media de 44,7 años, dándose una mayor implicación de la figura materna (80%) en todo lo concerniente a la educación de sus hij@s.

### 3.1.3. ELECCIÓN DEL DISEÑO.

De acuerdo con Arnau (1990, pág.79) un diseño experimental es un plan estructurado de acción tendente a la demostración de relaciones de carácter causal. Es decir, la finalidad básica del método experimental es el estudio de la posible relación causal existente entre las variables. En nuestro caso, se trata de un trabajo en el que hay una variable independiente, el programa de intervención y una variable dependiente, los efectos producidos por la intervención en el centro educativo.

Nuestra propuesta de intervención se ajusta a las características que definen a los estudios cuasi-experimentales y que consisten en:

- ✓ el empleo de escenarios naturales, en nuestro caso centros educativos.
- ✓ carencia de un control experimental completo.
- ✓ no hay formación aleatoria de los grupos.
- ✓ su disponibilidad para explotar alguna situación social dada.

En nuestro caso, han sido elegidos como grupos experimentales: el profesorado y el alumnado, pero no existe grupo control por las limitaciones que impone la propia investigación: tiempo escaso y recursos muy limitados.

Nuestro trabajo se centra en los siguientes objetivos específicos:

- 1.** Sensibilizar, informar e implicar a toda la comunidad educativa sobre la mediación, como alternativa para resolver conflictos.
- 2.** Organizar y coordinar actividades para la adquisición y el uso de habilidades sociales y comunicación eficaz para afrontar positiva y productivamente la resolución de las situaciones conflictivas.
- 3.** Aplicar en contextos educativos reales las diferentes formas y técnicas de solucionar conflictos basadas en nuevas pautas de actuación.

Dichos objetivos nos van a permitir la mejora de la convivencia a partir del cambio conceptual del conflicto y la adquisición de competencias y habilidades para la

autorregulación de la conducta.

### 3.1.4. PROCEDIMIENTO.

#### 3.1.4.1 Fases.

1. Previamente a la recogida de datos, se contactará con el equipo directivo para solicitar el consentimiento para intervenir en su centro. Una vez se acepte, se concretará la fecha de visita para informar a los diferentes sectores que configuran la comunidad educativa: profesorado, alumnado y padres/madres, sobre la razón que nos lleva a plantear nuestro proyecto.
2. Posteriormente, procederemos a realizar una recogida de datos mediante el uso de encuestas o cuestionarios, que nos permitirá conocer las claves que, según cada uno de los grupos relevantes, caracterizan el clima de convivencia escolar. De este modo, podremos tener conocimiento sobre qué factores debemos incidir, tratando de valorar la convivencia percibida y su relación con la conflictividad y podremos establecer los fundamentos sobre los que se basará la campaña de sensibilización.
3. A continuación, se organizarán y coordinarán actividades para la adquisición y uso de habilidades sociales y comunicación eficaz para aprender a afrontar positiva y productivamente la resolución de las situaciones conflictivas: búsqueda de soluciones pacíficas y cooperativas en las disputas, solución de problemas en grupo, toma de decisiones compartidas, valoración de la diversidad, aprendizaje cooperativo, mediación.
4. Por último, para comprobar la eficacia o no de las acciones llevadas a cabo, se volverá a pasar un cuestionario sobre el progreso de la convivencia en el centro, a los sectores implicados desde un inicio.

#### 3.1.4.2. Sensibilización.

Entendemos por sensibilización, aquel conjunto de acciones que pretende influir sobre ideas, percepciones, estereotipos, conceptos de las personas y de los grupos para provocar un cambio de actitudes en las prácticas sociales, individuales y colectivas (Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración). Así pues, precisamos conocer qué es necesario cambiar y por qué. Obtener respuesta a la pregunta: *¿en qué punto estamos ahora?*, ya que nos permitirá examinar y describir el "punto inicial". Es decir, la situación de referencia y el contexto real

para la campaña, cuya finalidad es promover la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa.

### 3.1.4.3. Habilidades sociales.

Según Moreno (2011): *“las habilidades sociales son una estrategia que permite dotar a los adolescentes de herramientas para enfrentar los riesgos propios de la etapa en que viven, es decir son un factor protector”* (p.20).

De acuerdo con el mismo autor: *“Entre los problemas más comunes se destacan la ausencia de asertividad, las dificultades en la solución de problemas y la ansiedad para relacionarse con compañeros o compañeras del sexo opuesto. Lo anterior se traduce en adolescentes que viven en constante riesgo psicosocial... Es por ello que el entrenamiento de las mismas permitirá al adolescente salir victorioso ante los distintos obstáculos que se le presenten en esta dura etapa.”* (p.6)

Goldstein (1989), clasifica las habilidades sociales en:

<b>Habilidades Sociales Básicas.</b>	<b>Habilidades sociales avanzadas.</b>	<b>Habilidades relacionadas con los sentimientos.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escuchar</li> <li>✓ Iniciar una conversación.</li> <li>✓ Mantener una conversación.</li> <li>✓ Formular una pregunta.</li> <li>✓ Dar las gracias.</li> <li>✓ Presentarse a sí mismo.</li> <li>✓ Presentar a las demás personas.</li> <li>✓ Hacer un cumplido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pedir ayuda.</li> <li>✓ Estar en compañía.</li> <li>✓ Dar instrucciones.</li> <li>✓ Seguir instrucciones.</li> <li>✓ Disculparse.</li> <li>✓ Convencer a los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocer los propios sentimientos.</li> <li>✓ Expresar los sentimientos.</li> <li>✓ Comprender los sentimientos de los demás.</li> <li>✓ Afrontar la cólera de alguien.</li> <li>✓ Expresar afecto.</li> <li>✓ Manejar el miedo.</li> <li>✓ Autorrecompensarse.</li> </ul>
<b>Habilidades alternativas a la agresión.</b>	<b>Habilidades para hacer frente al estrés.</b>	<b>Habilidades de Planificación.</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pedir permiso.</li> <li>✓ Compartir algo.</li> <li>✓ Ayudar a los otros.</li> <li>✓ Negociar.</li> <li>✓ Utilizar el control personal.</li> <li>✓ Defender los derechos propios.</li> <li>✓ Responder a la amenaza.</li> <li>✓ Evitar pelearse con los demás.</li> <li>✓ Impedir el ataque físico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formular una queja.</li> <li>✓ Responder ante una queja.</li> <li>✓ Deportividad tras el juego.</li> <li>✓ Resolver la vergüenza.</li> <li>✓ Arreglárselas cuando le dejan de lado.</li> <li>✓ Ayudar a un amigo.</li> <li>✓ Responder a la persuasión.</li> <li>✓ Responder al fracaso.</li> <li>✓ Responder a los mensajes contradictorios.</li> <li>✓ Responder a una acusación.</li> <li>✓ Prepararse para una conversación difícil.</li> <li>✓ Hacer frente a la presión de grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Decidir sobre hacer algo.</li> <li>✓ Decidir qué causó un problema.</li> <li>✓ Establecer una meta.</li> <li>✓ Decidir sobre las habilidades propias.</li> <li>✓ Recoger información.</li> <li>✓ Ordenar los problemas en función de su importancia.</li> <li>✓ Tomar una decisión eficaz.</li> <li>✓ Concentrarse en la tarea.</li> </ul>
--	---	---

Tabla 6. Clasificación de las habilidades sociales según Goldstein (1989).

Teniendo como referencia dicha clasificación, las actividades que van a facilitar la adquisición y uso de habilidades sociales y comunicación eficaz para afrontar positiva y productivamente la resolución de las situaciones conflictivas, se distribuirán en:

<b>Presentación</b>	Actividades para crear un clima positivo y distendido en la clase para animar a la participación y establecer una
---------------------	---

	relación afectiva, cercana que facilitará el desarrollo de las actividades posteriores.
<b>Lenguaje verbal/no verbal</b>	Actividades relacionadas con la importancia de la correspondencia entre las palabras y los gestos, contacto visual, silencios, distorsión de la información a través de la comunicación verbal,...
<b>Escucha activa</b>	Actividades relacionadas con aprender a escuchar, respetar turno de palabra, comprender el mensaje del otr@, no interrumpir al otro, no estar más pendientes de lo que vamos a decir que de lo que nos dicen...
<b>Críticas y elogios</b>	Actividades de crítica constructiva, para resaltar aspectos que se pueden mejorar, ser concretos y no generalizar, pedir cambios de comportamiento de forma positiva,...y actividades de elogios, como expresar cualidades positivas de los otr@s, descubrir las ventajas que implica a través de la práctica,...para así, mejorar las relaciones, dar confianza y mejorar la autoestima.
<b>Asertividad</b>	Actividades que impliquen el expresar de forma respetuosa sentimientos u opiniones desde el punto de vista propio y no inhibirlos: saber decir "no", ser sincer@, clar@ sin ser agresiv@,...
<b>Pensamiento positivo</b>	Actividades que focalicen la atención sobre los aspectos positivos de cada persona y sobre el papel activo que cada uno tiene en la consecución de los propios objetivos: identificar pensamientos que ayudan en situaciones difíciles, aconsejar a los compañer@s a actuar frente a un problema, encontrar soluciones positivas y realistas a problemas planteados,...
<b>Autoestima</b>	Actividades en las que los alumn@s puedan trabajar, reconocer y mostrar sus cualidades personales, expresar cualidades positivas de los otros, identificar aspectos positivos propios,...
<b>Identificación y expresión de emociones</b>	Actividades que desarrollen la capacidad del individuo para reconocer y exteriorizar los sentimientos que experimenta en cada situación a través de la música



	como vehículo que favorece la expresión, la interacción con los compañeros,..
<b>Autocontrol</b>	Actividades que permitan controlar los propios impulsos, emociones, acciones con la finalidad de escoger la forma de actuar más adecuada en cada momento: dinámicas de relajación, identificación de las señales que producen alteración de la conducta, interpretación de situaciones en las que se actúa de forma controlada y razonada en lugar de impulsiva, reflexión sobre las ventajas de tener autocontrol o inconvenientes de actuar de forma impulsiva,...
<b>Empatía</b>	Actividades que permiten a una persona ponerse en el lugar del otro y entender sus emociones o manera de actuar: roleplaying, teatro,...
<b>Respeto</b>	Actividades relacionadas con la valoración, aprecio y consideración de las conductas y actitudes de los demás y de uno mismo: actividades relacionadas con la comunicación, la reflexión sobre la importancia de la convivencia, el cumplimiento de las normas,...
<b>Presión de grupo</b>	Actividades que ayuden a identificar la influencia, positiva o negativa, del grupo hacia una persona; actividades que ayuden a confiar en la propia decisión y no tener miedo al rechazo.
<b>Tolerancia, discriminación y prejuicios</b>	Actividades basadas en la adquisición de conocimientos sobre otras culturas, etnias, religiones, con la finalidad de hacer reflexionar sobre los aspectos positivos de las diferencias individuales, sobre las ventajas de un clima respetuoso y sin prejuicios de grupo y sobre cómo nos sentimos cuando no respetan nuestras individualidades.
<b>Metas comunes/Responsabilidades individuales</b>	Actividades que trabajan dinámicas donde los jóvenes comparten metas comunes y por lo tanto, tendrán que esforzarse y trabajar en sintonía para conseguirlo para ello, deberán asumir responsabilidades propias: encargarse de determinadas funciones, reflexionar sobre qué parte de responsabilidad tenemos en

	situaciones conflictivas, el valor de la responsabilidad,...
<b>Acuerdo/negociación</b>	Actividades que impliquen la búsqueda de la puesta en común de objetivos o ideas lo más beneficiosas para todas las partes implicadas. En ellas aprenderán a expresar su opinión, escuchar a los compañeros, argumentar ventajas e inconvenientes de cada alternativa, escoger democráticamente la mejor idea (GANAR/GANAR)
<b>Llegar a acuerdos.</b>	Actividades que favorezcan la investigación de posibles soluciones a los problemas planteados, en lugar de no hacer nada o evitar el conflicto. Se trata de actividades que requieren de la búsqueda conjunta de soluciones creativas a cualquier problema.
<b>Convivencia</b>	Actividades que incluyan la práctica de buenas formas, acciones solidarias, cooperativismo, respeto hacia los otr@s, la cortesía,...

Tabla 7. Propuesta resumen de actividades para la adquisición y práctica de habilidades sociales.

En el **ANEXO 1** se muestran algunos ejemplos de ellas.

#### *3.1.4.4. Pauta de desarrollo de las actividades.*

A continuación, mostramos la organización de las sesiones:

<b>MODELO ORGANIZATIVO DE EJECUCIÓN DE SESIONES/ACTIVIDADES.</b>		
<b>PROCESO</b>	<b>ACCIONES</b>	<b>TIEMPO</b>
<b>INICIO</b> Motivación. Resumen sesión anterior. Recogida conocimientos previos.	Preparamos al grupo para lograr el objetivo fijado para la sesión. Se procurará activar la atención, despertar el interés, la motivación, recordar aspectos ya trabajados (si es necesario) y se desarrollarán acciones para conocer y enlazar los conocimientos y competencias presentadas, con los	5 minutos aproximadamente.

	conocimientos y habilidades previos de los participantes.	
<b>DESARROLLO DE LA SESIÓN</b> Explicación contenidos. Puesta en práctica de técnicas y dinámicas.	Se presentan los conocimientos y procedimientos que se quieren desarrollar en la sesión. Se llevarán a cabo acciones que permitan a los participantes poner en práctica los conocimientos y competencias aprendidas.	40 minutos aproximadamente.
<b>CIERRE</b> Resumen. Síntesis. Conclusiones de la sesión.	Se reflexionará sobre los contenidos tratados en la sesión, a través de ideas, resúmenes, análisis, preguntas, dudas,...	10 minutos aproximadamente.

Tabla 8. Propuesta de modelo organizativo para la ejecución de sesiones y actividades.

#### 3.1.4.5. Mediación.

Respecto a la fase “proceso de mediación”, cabe tener en cuenta que la mediación entre compañer@s se contempla como un proceso de conversación guiada, que se fundamentará en el diálogo y la escucha activa. Dicha mediación constará de los siguientes pasos:

**1. Premediación.** Se realizará una evaluación para valorar si es pertinente trabajar el conflicto a través de la mediación. En caso de considerar que sí procede, el mediador acogerá a las partes implicadas por separado y escuchará la versión de los hechos. A la vez, se les explicará el proceso al que son convocados y se evaluará si las partes se encuentran en condiciones para poder comenzar el diálogo.

**2. Presentación y reglas del juego.** Se pretende crear confianza en el proceso. Invitar al diálogo y entregar las normas del juego:

- ✓ Contar con disposición real para la resolución de conflictos.
- ✓ Actuar con la verdad.
- ✓ Escuchar a la otra persona con atención y sin interrumpir.
- ✓ Ser respetuos@

- ✓ Respetar el acuerdo al que se llegue después del proceso de mediación.

**3. Cuéntame y te escucho.** Se pretende que cada parte implicada pueda exponer su versión del conflicto y exprese sus sentimientos, se desahogue, se sienta escuchado,... Mientras que cada una de las partes debe relatar lo ocurrido, con sinceridad y sin agresiones; el mediador@ invitará a los involucrados a pensar sobre el conflicto, es decir, a reconocer el fondo del conflicto, a reconocer las emociones que sienten, sus intereses y expectativas de resolución; todo ello mediante el uso del parafraseo, preguntas abiertas y solicitar el relato en primera persona.

**4. Aclarar el problema.** Se identifica en qué consiste el conflicto y se consensuan los aspectos relevantes a resolver para los involucrados. En esta fase, el mediador debe asegurar la conformidad de las partes respecto a la redefinición del conflicto consensuadamente, para poder avanzar en conjunto hacia una transformación positiva del conflicto. El empleo del parafraseo será útil para devolver a las partes el relato del conflicto, sin tomar parte en él. Es conveniente trabajar temas comunes sobre los que se vislumbre un arreglo posible, explorando y dirigiendo el diálogo respecto a los intereses expuestos en la fase anterior.

**5. Proponer soluciones.** Se aborda cada tema seleccionado como prioritario para la resolución del conflicto a través del diálogo. Las partes implicadas emprenden la tarea de pensar y proponer soluciones. Dichas propuestas deben plantearse en términos de lo que debiera hacerse para la resolución, no en términos de los que sólo el otro involucrado debe hacer. El mediador debe ayudar a que las soluciones propuestas sean concretas, viables de asumir y que estén en directa relación con el conflicto. Esta fase concluye cuando el mediador@ solicita a las partes implicadas su conformidad o no con las soluciones propuestas.

**6. Llegar a un acuerdo.** Se evaluarán las ventajas y desventajas de las propuestas realizadas en la fase anterior y se llegará a un acuerdo. El mediador@ deberá tener presente los siguientes requisitos para formalizar el acuerdo entre las partes implicadas:

- ✓ equilibrio, claridad y simpleza.
- ✓ realismo, posibilidad de ser alcanzado.
- ✓ concreción.
- ✓ aceptable para ambas partes.
- ✓ evaluable.

- ✓ posibilitar el restablecimiento de una relación respetuosa.

Finalmente, se invita a las partes a reflexionar y contar cómo les ayudará la experiencia para evitar futuros conflictos y poderlos asumir de modo pacífico y respetuoso con la diversidad.

### 3.1.5.6. Protocolo de mediación.

Consideramos básico establecer un protocolo de actuación que asegure una coherencia en todo el proceso y con el que debe familiarizarse toda la comunidad educativa. Nos interesa que todos sepan cómo se accede, cómo se media, dónde se media, las normas y el funcionamiento.

Nuestro protocolo de mediación consistirá en:

	<b>QUIÉN</b>	<b>CUÁNDO</b>	<b>DÓNDE</b>	<b>CÓMO</b>	<b>MATERIALES</b>
<b>SURGE EL CONFLICTO</b>	Entre alumnado		En el centro educativo o fuera de él pero que afecta a la dinámica interna del centro.		
<b>SOLICITUD DEL SERVICIO</b>	Toda la comunidad educativa	Siempre	En el Departament o de Orientación.	Rellenando la solicitud y depositándola en el buzón.	Ficha de solicitud <b>ANEXO 2</b> Y buzón.
<b>PROCESO DE MEDIACIÓN</b>	Alumnado mediador y alumnado en conflicto	En horas de tutoría, guardia, recreo,	Aula de mediación.	Según las fases y principios de la	Registro de mediación. <b>ANEXO 3</b>

		tardes,...del alumnado mediador.		mediación.	
<b>REVISIÓN DE LOS ACUERDOS</b>	Personas mediadoras con las partes en conflicto	Según se haya establecido en el acuerdo.	Aula de mediación.		Registro de compromisos
<b>COORDINACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE MEDIACIÓN</b>	Mediadores/as con la persona coordinador del proyecto	Reunión de mediación.	Aula de mediación.	Revisión y análisis y debate de los casos.	Autoevaluación de los mediados y registro de evaluación.

Tabla 9. Protocolo de mediación.

### 3.1.5. Instrumentos.

La recogida de datos se realizará con el Cuestionario sobre el Estado Inicial de la Convivencia Escolar (Ortega y Del Rey, 2003) en sus tres versiones: alumnado, profesorado y familias.

Nuestra elección se basa en las siguientes premisas:

- ✓ se trata de un cuestionario previamente validado en nuestro país y otros (Gázquez et al., 2007).
- ✓ es un cuestionario que permite un estudio global de la convivencia escolar ya que se analiza desde tres dimensiones: valoración de la convivencia, la conflictividad y la respuesta a la conflictividad.
- ✓ es un cuestionario descriptivo que nos procurará información sobre la situación en que se encuentra una determinada dimensión en el momento en que se realiza la encuesta.

Las versiones de los cuestionarios difieren entre sí. Nos centraremos en las encuestas de situación inicial respecto a la convivencia. Mientras que la versión de los alumnos consta de 8 ítems cerrados y 4 preguntas abiertas; la versión de las familias consta de 6 ítems cerrados y 4 preguntas abiertas; y la versión del profesorado incluye 8 ítems cerrados y 4 preguntas abiertas (**ANEXO 4**). De este modo, dispondremos de información desde los distintos microsistemas de redes sociales del centro.

A continuación, mostramos la relación entre ítems de estudio y dimensiones.

CUESTIONARIO INICIAL VALORACIÓN CONVIVENCIA.			
	ESTUDIANTES	DOCENTES	FAMILIAS
<b>Convivencia</b>	I.1 Relaciones con los iguales.	I.1 Relación con iguales.	I.1 Relación con el equipo directivo.
	I.2 Relaciones con el profesorado.	I.2 Relación con el alumnado.	I.2 Relación con el profesorado.
	I.3 Opinión de los compañeros.	I.3 Opinión de los compañeros.	I.3 Relación con el tut@r.
	I.4 Opinión de los profesores.	I.4 Opinión de los alumnos.	I.6 Participación de las familias.
	I.6 Participación de las familias.	I.6 Relación con las familias.	I.7 Actividades de familias.
	I.7 Actividades de familias.	I.7 Participación de las familias.	
<b>Conflictividad escolar</b>	I.5 Diferencias normas.	I.5 Diferencias normas.	I.5 Conocimiento de las normas.
	I.8 Percepción conflictividad.	I.8 Percepción conflictividad.	I.4 Percepción conflictividad.
	I.9 Implicación violencia.	I.9 Implicación conflictividad.	I. 8 Registro de la conflictividad.
			I. 10 - I. 11 Implicación conflictividad.
<b>Respuesta a la conflictividad.</b>	I.10 Resolución de conflictos.	I.10 Resolución de conflictos.	I.9 Resolución de conflictos.
	I.11 Responsables del cambio.	I.11 Responsables del cambio	

	I.12 El alumnado ante conflictos.	I.12 El profesorado ante conflictos.	
--	-----------------------------------	--------------------------------------	--

Tabla 10. Relación ítems de estudio y dimensiones.

Se opta por pasar un segundo cuestionario de valoración inicial al alumnado relativo a la conflictividad (**ANEXO 5**). Éste comparte las mismas premisas para su elección, que el cuestionario relativo a la convivencia escolar: cuestionario validado, que permite un estudio global de la conflictividad escolar que es analizada desde las mismas tres dimensiones: valoración de la conflictividad, la conflictividad y la respuesta a la conflictividad. Nos permitirá conocer y obtener información más específica respecto a las modalidades de acoso que se da entre iguales.

A continuación, mostramos la relación entre ítems de estudio y dimensiones.

	<b>ALUMNOS</b>
<b>CONFLICTIVIDAD</b>	I.4 Participación de los profesores.
	I.5 Participación de los alumn@s.
	I.1 Reacción ante conflicto.



<b>CONFLICTIVIDAD ESCOLAR</b>	
	I.2 Búsqueda de ayuda.
	I.3 Capacidad de empatía.
	I.16 Percepción conflictividad y violencia escolar.
	I.15 Responsables del cambio.
	I.14 Implicación conflictividad.
<b>RESPUESTA ANTE LA CONFLICTIVIDAD.</b>	I.6, I.8, I.10, I.12 Victimización por parte de compañer@s.
	I.7, I.9, I.11, I.13 Maltrato o abuso hacia compañer@s.

Tabla 11. Relación ítems de estudio y dimensiones.

Después de un tiempo de la aplicación de la intervención, (desarrollo de actividades de habilidades sociales), se optará por pasar el cuestionario sobre el progreso de la convivencia al profesorado y alumnado. Ambos cuestionarios (**ANEXO 6**) presentan la misma estructura que los cuestionarios de valoración inicial de la convivencia, posee los mismos ítems, pero referidos a los últimos meses después de un período de aplicación de la intervención

### 3.1.6. RESULTADOS.

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RESULTADOS ESPERADOS</b>
<p><b>1.</b> Sensibilizar, informar e implicar a toda la comunidad educativa sobre la mediación, como alternativa para resolver conflictos.</p>	<p><b>Análisis de la convivencia:</b></p> <p>Revisión documental estadística actualizada sobre el estado del problema: convivencia escolar.</p> <p>Revisión documental sobre la Educación en Resolución de Conflictos.</p> <p>Cuestionario para la evaluación de la convivencia en el centro educativo, dirigido a toda la comunidad educativa.</p> <p><b>Fase sensibilización:</b></p> <p>Concreción de actividades a realizar para promover la implicación de la comunidad educativa.</p> <p>Constitución del grupo para iniciar la fase de sensibilización del proyecto de mejora de la convivencia.</p>	<p>Documento que refleje la situación actual de la convivencia escolar en el centro.</p> <p>Documento con la tipología de conductas respecto a las modalidades de acoso que se da entre iguales en el centro.</p> <p>Pautas de actuación sobre los que se basará la campaña de sensibilización. ANEXO 7</p>
	<p><b>Fase de organización y coordinación:</b></p>	

<p><b>2.</b> Organizar y coordinar actividades para la adquisición y el uso de habilidades sociales y comunicación eficaz para afrontar positiva y productivamente la resolución de las situaciones conflictivas.</p>	<p>Elaboración de un guion de actividades por ciclos.</p> <p>Redacción de un protocolo de actuación que explique el funcionamiento del programa de mejora de la convivencia para asegurar la coherencia del proceso y que toda la comunidad educativa se familiarice con el mismo.</p>	<p>Batería de actividades clasificadas por ciclos para el aprendizaje de las habilidades sociales.</p> <p>Protocolo de actuación que permita que toda la comunidad educativa conocer el proceso y funcionamiento de la mediación.</p>
<p><b>3.</b> Aplicar en contextos educativos reales las diferentes formas y técnicas de solucionar conflictos basadas en nuevas pautas de actuación.</p>	<p>Contacto con centros educativos que basen su docencia en el aprendizaje cooperativo.</p> <p>Composición de grupos de docentes para llevar a cabo visitas a otros centros donde se realicen experiencias basadas en el aprendizaje cooperativo.</p> <p>Búsqueda de especialistas en aprendizaje cooperativo y resolución de conflictos.</p> <p>Realización de cursos de formación en centro relacionados con el aprendizaje cooperativo y la resolución de conflictos.</p>	<p>Creación de un entorno educativo propicio para la enseñanza, el aprendizaje y oportunidad de práctica de aquellas habilidades que permiten la resolución de conflictos desde la perspectiva ganar/ganar.</p>

Tabla 12. Resumen de objetivos específicos, actividades y resultados esperados.

3.1.7. TEMPORALIZACIÓN.

		Períodos										
<b>Objetivos específicos.</b>	Actividades	Se	Oct	No	Dic	En	Fe	Ma	Ab	Ma	Recursos	
<b>Sensibilizar, informar, implicar.</b>	Contactar con el Equipo de Dirección										Petición oficial de desarrollo del proyecto	
	Informar a los diferentes sectores de la Comunidad Educativa										Convocatoria de reunión. Presentación en PowerPoint	
	Constitución del grupo de Coordinación y distribución de tareas										Dosier con las tareas a realizar	
	Recopilación de datos mediante los cuestionarios										Cuestionarios	
	Inicio de campaña y elaboración de trípticos										Material con propuestas y alternativas	
	Envío de circular a las familias										Modelo de circular	
	Búsqueda de ponentes para las Charlas										Contactar con Consellería y CEFIRE	

	Realización de Charlas									Coordinación de fechas
	Seminario de formación del profesorado									Coordinación de fechas y ponentes
	Organización de la formación del alumnado									Reunión con tutores
	Desarrollo de la formación del alumnado									Coordinación de las sesiones
	Organizar Jornadas de Mediación									Búsqueda de participantes Coordinación Elaboración del Programa
	Desarrollo de las jornadas de Mediación									Coordinación
<b>Organizar y coordinar la implementación de Actividades de Habilidades Sociales.</b>	Realización de las actividades en las aulas									Específicos para cada actividad
	Petición de participación a las familias									Modelo de petición
		<b>Períodos</b>								

Objetivos específicos.	Actividades	Se	Oct	No	Dic	En	Fe	Ma	Ab	Ma	Recursos
<b>Aplicación en contextos reales las diferentes formas y técnicas de solución de conflictos</b>	Dar a conocer el programa de mediación										Reunión comunidad educativa. Presentación PowerPoint.
	Formar el equipo de coordinación de la mediación										Convocatoria de reunión.
	Elaborar el protocolo de actuación										Reunión equipo de coordinación.
	Dar a conocer el protocolo										Reunión comunidad educativa. Presentación PowerPoint.
	Informar a los padres de la puesta en marcha del programa de mediación										Reunión presencial. Modelo de circular para las familias.
	Seleccionar y capacitar a los alumnos mediadores										Reunión tutores.
	Formar al personal mediador										Coordinación tutores y equipo de coordinación.

	Organizar el tiempo y el espacio para desarrollar la mediación										Reunión equipo directivo y equipo de coordinación.
	Puesta en marcha del programa										Reunión comunidad educativa.
	Evaluación del programa										Reunión equipo coordinación.

Tabla 13. Cronograma de aplicación del programa de intervención.

### 3.1.8. CONCLUSIÓN.

1. La comunidad educativa, al igual que la sociedad en su conjunto, tiene el deber moral de **acometer la resolución de conflictos a través de técnicas que rompan con la confrontación antagónica** en los que unos ganan y otros pierden. Para ello, debemos atrevernos a educar en el conflicto y afrontarlo desde una perspectiva cooperativa donde las partes implicadas, ganen. Para ello se hace imprescindible la **creación de un clima de convivencia pacífica a través de habilidades sociales específicas**, tales como la empatía, capacidad de expresión y comprensión de los sentimientos, control de los impulsos, respeto...
2. La convivencia pacífica pasa por aceptar la conflictividad como un proceso inherente al ser humano y tener presente que deben ser resueltos sin el recurso a la sanción. Debemos fomentar una cultura de democracia que reemplace la autoridad por el poder de la cooperación en la resolución de conflictos.
3. La solución a los conflictos debe surgir de las partes implicadas. Como el conflicto es inherente a las relaciones personales, el aprendizaje de las habilidades para la resolución de conflictos es tan educativo y básico, como el aprendizaje de las materias obligatorias.
4. Resolver las causas del conflicto, de manera cooperativa, es un método más efectivo de prevenir futuros conflictos que administrar castigos por las acciones pasadas. La gran mayoría de los centros aplican medidas reactivas y punitivas ante los comportamientos disruptivos de los alumnos. La aplicación del Reglamento de Régimen Interior no contribuye a cambiar la realidad del centro que se nutre de las relaciones interpersonales de los que la constituyen, ni el modo de actuar de los alumnos, ya que los transgresores no aprenden de la experiencia y vuelven a reincidir (Alzate).
5. Implantar programas de resolución de conflictos en los centros son un aporte básico para la cultura del diálogo, el respeto, el consenso y la paz. Son un aporte básico para el desarrollo del carácter moral de nuestros alumnos. De acuerdo con Gomis y Alzate, si se pretende preparar a nuestros jóvenes para un estilo de vida no violento en un marco de pluralismo, la resolución constructiva de los conflictos se constituye como pilar fundamental.
6. Si nuestro objetivo es formar futuros ciudadanos que sepan convivir de modo responsable en la sociedad, dado que no podemos olvidar que sobre los centros educativos no sólo recae la labor educativa, sino también el desarrollo global del



alumno, debemos:

- a. Diseñar un sistema que les instruya y permita la práctica en el ejercicio del comportamiento responsable y ofertar modos alternativos de comportamiento.
  - b. Ofrecer escuelas seguras, justicia social y entornos donde se aplique y practique el aprendizaje cooperativo.
7. Debemos reflexionar sobre la formación de los futuros docentes ya que los actuales planes de estudio no responden a las necesidades y transformaciones sociales de la sociedad para el s. XXI. En su mayoría, reproducen sistemas de enseñanza/aprendizaje memorísticos y limitadores de la capacidad creativa e innovadora. De acuerdo con Grasa (2000), hay que evitar el apego a los contenidos cognoscitivos y considerar de suma importancia a los procedimientos: cooperar, decidir, aprender a resolver y regular conflictos,... Los conflictos y la forma de intervenir en ellos se convierten en algo esencial en el ámbito de la Educación para la Paz, no sólo como contenidos, sino también como procedimientos clave en las relaciones interpersonales, intragrupalas e intergrupales.

## 4. BIBLIOGRAFÍA.

Alzate, R. ESPACIO ABIERTO. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. <http://www.ammediadores.es/nueva/wp-content/uploads/2014/12/6-ESPACIO-ABIERTO.pdf>  
Consultada el 16/05/2016.

Alzate, R. (1997) *Resolución de Conflictos en la Escuela*. Innovación Educativa, 7, pp. 107-122.

Alzate, R. (1998) Los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar. Organización y Gestión Educativa, 4, 14-18.

Arnau, J. (1990). "Metodología experimental". En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez. (eds.), Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento (pp. 7-122). Universidad de Murcia: Murcia.

Avilés, J.M., Torres, N., y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 16, 863-886.

Balam, M. D. L. C. M., Torres, R. H. E., & Mérida, Y. (2011). Desarrollo de habilidades sociales como estrategia de integración al bachillerato.

Bodine, R.J. y Crawford, D.K. (1998) *The handbook of conflict resolution education*, San Francisco, Community Boards.

Brophy, J. y Good, T. (1974) *Teacher-student relationships*. NY: Rinehart and Winston.

Caballo, V.E. (1986) Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J. Carrobbles (eds) *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.

Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir Convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada. Andalucía Acoge.

Cheng, F.C. y Jiang, H.H. (2004) Exploration of peer facilitator dynamics in two contrasting groups. *Instructional Science*, 32 (6), 419-446.

Chiapetta, L. Harris, L. Moncada, T. & White, C. (2000) Improving social competencies through cooperative learning, conflict resolution and home/school communication. Chicago, Ill: Saint Xavier University.

Cooney, D.H. (1998) Sharing aspects within aspects: Real-time collaboration in the high school English classroom. En K.S. King y C.J. Bonk (Eds), *Electronic collaborators: Learned-centred technologies for literacy apprenticeship and discourse* (pp 263-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Costa, A. (2001) "Holonomy: Paradox and promise". Nueva York: Yorktown.

Cowie, H. (1998) Perspective of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and Evaluation*, 4, 108-125.

Declaración de los Derechos Humanos. Naciones Unidas. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>  
Consultada el 15/05/2016.

De la Fuente, J., Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 9, 171-200.

Díaz-Aguado, M. J (2003) Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias Colegio Profesional de la Educación*, 145, 35-39.

Eisler, R. M. y Frederiksen, L. W. (1980) *Perfecting social skills: A guide to interpersonal behavior development*. NY: Plenum Press.

Estudio Cisneros X, "Violencia y acoso escolar en España" (2006).  
<http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>  
Consultada el 16/05/2016.

Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (2010).  
[file:///C:/Users/Jose%20Adell/Desktop/TFM/Documentos%20consulta\\_Actividad\\_3/13567\\_19.pdf](file:///C:/Users/Jose%20Adell/Desktop/TFM/Documentos%20consulta_Actividad_3/13567_19.pdf)  
Consultada el 16/05/2016.

Evers, W., Brouwers, A. y Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-244.

Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002) Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa. Madrid: Catarata.

Fernández, I. (2001). Guía para la convivencia en el aula. Madrid. Ciss-praxis.

Galtung, J. (1977) *Methodology and Ideology. Essays in Methodology*. Vol. I. Copenhagen, Ejlers.

Gázquez, J.J y cols. (2007) "Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos". *Psicothema*, 19 (1), 114-119.

Gil, F. y Sarriá, E. (1985) Aplicación de técnicas de aprendizaje social en grupos para la formación de docentes: Microenseñanza. En C. Huici (Ed.) *Estructura y procesos de grupo* (pp. 361-384) Madrid: UNED.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw N. J. y Klein, P. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Gomis, M. y Alzate , R. *Habilidades de comunicación para la prevención de la violencia*.

[http://www.dip-alicante.es/hipokrates/hipokrates\\_II/hipokrates2/5ACTIVIDADES\\_FORMACION/3.JORNADAS/PONENCIAS/habCom.pdf](http://www.dip-alicante.es/hipokrates/hipokrates_II/hipokrates2/5ACTIVIDADES_FORMACION/3.JORNADAS/PONENCIAS/habCom.pdf)

Consultada el 01/06/2016.

Grasa, R. (2000) Evolución de la educación para la paz. La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (287), 52-56.

Graves, N. B. y Graves, T. D. (1985) Creating a cooperative learning environment: An ecological approach. En R. Slavin, S. Sharon, S. Kagan, R. H. Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck (Eds), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 403-436). NY: Plenum Press.

Harris, I. M. (1990) Principles of peace pedagogy. *Peace & Change*, 15, 254-271.

Henson, K. T. y Eller, B. F. (2000) Psicología educativa para la enseñanza eficaz. Mexico: Thomson Editores.

Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar. (2005)

<http://www.internenes.com/acoso/docs/ICAM.pdf>

Consultada el 16/05/2016.

Informe Defensor del Pueblo: Violencia Escolar: el Maltrato Entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006.

<https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>

Consultada el 18/05/2016.

Informe del Centro Reina Sofía "Violencia entre Compañeros en la Escuela" (2005).

[http://www.fapaes.net/pdf/informe\\_escuela.pdf](http://www.fapaes.net/pdf/informe_escuela.pdf)

Consultada el 16/05/2016.

Jares, X. R. (2001). Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid: Popular.

Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44 (2002) 79-92.

Jares, X. R. (2006). Pedagogía de la convivencia. Barcelona. Graó.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Stanne, M.B. (2000) Cooperative learning methods: A meta-Analysis. Disponible en: <http://www.co-operation.org>. Consultado: 17/05/2016.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of The Research. Review of Educational Research, 66, 4, 459-506.

Johnson, D; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona, Paidós.

Kronenberger, J. y Souvigner, E. (2005) Questions and explanations of elementary school students during cooperative learning. Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie, 37 (2), 91-100.

Lantieri, L. (1996) *Gaging peace in our schools*. Boston, MA: Beacon Press.

Lederach, J.P. (2003) *The little book of Conflict Transformation*. Good Books. Pensilvania.

Mann, J. H. (1956) Experimental evaluations of role playing. *Psychology Bulletin*, 53, 227-234.

Marín, M. y otros (1996). Problemas de indisciplina y agresividad en el aula. En M. Marín Sánchez, *Sociedad y Educación*. Madrid: EUDEMA.

Martín, A., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26, 79-95.

Martin, G. y Pear, J. (1998) *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Prentice-Hall.

Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid. Siglo XXI.

Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., y Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility totake action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.

Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Naylor, P. y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescent*, 22, 1-13.

Olivera, F. y Straus, S.G. (2004) Group to individual transfer of learning: Cognitive and social factors. *Small Group Research*, 35 (4), 440-465.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003) *La violencia escolar*. Barcelona. Graó

Resolución 53/25 de Naciones Unidas

[http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp\\_res243.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf)

Consultada el 16/05/2016.

Rojas, L. (1995) *Las semillas de la violencia*. Espasa Calpe. Madrid.

Salinas, L. (2002). *Derecho, Género e Infancia. Mujeres, niños, y niñas en los Códigos Penales de América Latina y el Caribe Hispano*. México.

Sánchez, S. (2004). Presentación. En Tuvilla, J. *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla. Consejería de educación y ciencia.

Sanmartín, J. "Violencia y acoso escolar", pág. 13.-Cf. el trabajo de Iñaki Piñuel y Araceli Oñate (2007).- José Sanmartín, art. cit., pág. 14.-Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Madrid:CEAC.-Sanmartín, J. (2007). "Violencia y acoso escolar". *Mente y Cerebro*, 26:12-19.

Smith, P. K. (2011) Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 419-423.

Shonholtz, R. (1986) Why train students in conflict resolution. The School Initiatives Program, Community Board Center for Policy and training, San Francisco.

Stran, P.S., Cooke, T. P. y Apollini, T. (1976) The role of peers in modifying classmate social behaviour: A review. *Journal of Special Education*, 10, 351- 356.

Sweeney, B. y Carruthers, W. L. (1996). *Conflict Resolution: History, Philosophy Theory, and Educational Applications*. *The School Counselor*, 43, 5, 326-344.

UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO por la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Presidida por Jaques Delors. Barcelona: Santillana UNESCO.

Webb, N. M. y Mastergeorge A. M. (2003) The development of student's helping behaviour and learning in peer-directed small groups. *Cognition and Instruction*, 21 (4), 361-428.

Vila, R. A. y Thousand, J. S. (2002) One divided by two or more: Redefining the role of a cooperative education team. En J. S. Thousand (ED.), Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Vinyamata, E. (2014) Conflictología. Ciencias Sociales. Ariel

Wagner, T. (2001). Leadership for learning. An action theory of school change. Phi Delta Kappan, January 2001, 378-383.

## 5. ÍNDICE DE TABLAS. (MARCO TEÓRICO)

Tabla 1. Valoración de los equipos directivos y del profesorado de los obstáculos a la convivencia. Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar, 2010.

## 6. ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 1. Factores de convivencia que influyen en el sistema educativo. Adaptado de Jares (2002)

Figura 2. Aporte grupos cooperativos

## 7. ÍNDICE DE GRÁFICOS.

Gráfico 1. Obstáculos a la convivencia según profesorado y equipos directivos. Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar (2010)

Gráfico 2. Obstáculos a la convivencia Departamento de Orientación. Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar (2010)

Gráfico 3. Porcentaje de respuestas sobre el papel de víctimas.

Gráfico 4. Porcentaje de respuestas sobre el papel de acosadores.



Gráfico 5. Comportamientos de acoso y violencia escolar. Estudio Cisneros X, 2006.

Gráfico 6. Porcentaje de alumnos en situación de acoso y violencia escolar. Según el estudio Cisneros X (2006)

Gráfico 7. Razones para acosar. Según el estudio Cisneros X, 2006.

## 8. ÍNDICE DE TABLAS. (DISEÑO METODOLÓGICO)

Tabla 1. Distribución de unidades del centro por niveles.

Tabla 2. Resumen del análisis DAFO (características internas)

Tabla 3. Resumen del análisis DAFO (características externas)

Tabla 4. Distribución porcentual del alumnado por niveles.

Tabla 5. Distribución porcentual del profesorado por edades.

Tabla 6. Clasificación de las habilidades sociales según Goldstein (1989)

Tabla 7. Propuesta resumen de actividades para la adquisición y práctica de las habilidades sociales.

Tabla 8. Propuesta de modelo organizativo para la ejecución de sesiones y actividades.

Tabla 9. Protocolo de mediación.

Tabla 10. Relación de ítems de estudio y dimensiones.

Tabla 11. Relación de ítems de estudio y dimensiones.

Tabla 12. Resumen de objetivos específicos, actividades y resultados esperados.

Profesora: Marisa Escuer Vinue

Alumna: Andrea Gómez Verge.

Trabajo Final de Máster.

Educación en y para el conflicto: Proyecto de mejora de la convivencia mediante la Educación de Conflictos en un centro de Educación Secundaria Obligatoria.



Tabla 13. Cronograma de aplicación del programa de intervención.

## 9. ANEXOS.

### ANEXO 1. ACTIVIDADES HABILIDADES SOCIALES.

#### ACTIVIDAD 1.

<b>Título.</b>	iQuédate fuera!
<b>Objetivos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tomar conciencia del mecanismo de la discriminación y las emociones que eso provoca.</li> <li>✓ Fomentar la empatía hacia personas que sufren la discriminación.</li> <li>✓ Fomentar el respeto hacia otro valorando positivamente las diferencias.</li> </ul>
<b>Recursos necesarios.</b>	Pegatinas de diferentes colores y formas. Cartulinas y rotuladores.
<b>Duración.</b>	Una sesión de 55 minutos.
<b>Tamaño del grupo.</b>	De 10 a 30 alumnos.
<b>Desarrollo.</b>	Se pone a los alumn@s una pegatina (con distintos colores y formas) en la frente sin que vean su color o forma. A una persona (cuidando su elección: evitar las personas que normalmente sufren exclusión) no se le pone pegatina. Cuando tod@s tienen la pegatina puesta, tienen que agruparse sin poder utilizar el lenguaje verbal, solo el gestual.

	<p>Luego se abre una reflexión grupal guiada por preguntas como: ¿Qué ha pasado?, ¿Todos habéis encontrado compañeros para formar grupo? ¿Qué criterio habéis aplicado? (no se les ha dado indicación alguna para agruparse) ¿Esto pasa a veces en clase? ¿Por qué a veces nos quedamos fuera? En caso de que la persona sin pegatina, no se haya incluido en ningún grupo, ¿cómo te sientes? ¿por qué no te has incluido en ningún grupo?</p>
<p><b>Reflexión.</b></p>	<p>Reflexionar sobre el mecanismo de discriminación, tomando conciencia de sus consecuencias sobre las personas que la sufren. Las pegatinas representan los estereotipos que, teniendo además asociados prejuicios negativos, provocan discriminación. La diversidad se refiere no solo a diferencias culturales, étnicas sino también a diferencias de tipo físico, psíquico, social, de género,...</p>

## ACTIVIDAD 2.

<p><b>Título.</b></p>	<p>Heridas de la autoestima.</p>
<p><b>Objetivos.</b></p>	<p>✓ Darse cuenta cómo las expresiones verbales afectan a nuestra autoestima.</p>

	✓ Desarrollar la capacidad de expresar quejas sin dañar a otros.
<b>Duración.</b>	55 minutos
<b>Tamaño grupo.</b>	Grupo clase.
<b>Desarrollo.</b>	<p>1. Comentar sobre la actitud y modo que adoptamos cuando queremos regañar a alguien porque ha hecho algo que no nos ha gustado. Hacer ver que hay muchas formas para llamar la atención, y que la forma determinará las consecuencias. Una palabra puede hacer mucho daño si se dice con mal tono. Muchos recordamos algo que nos hizo sentir mal y no sólo por lo que nos dijeron, sino por el tono de voz empleado.</p> <p>A nadie le gusta que lo traten mal. Sin embargo, casi nunca nos damos cuenta del efecto que tienen nuestras palabras en los demás cuando nosotros tratamos mal. Por eso es muy importante que pensemos en cómo decimos las cosas a los demás.</p> <p>2. Que recuerden cosas que les hayan dicho y las razones por las que se sintieron mal.</p> <p>3. Dividir la pizarra por la mitad. En una parte, se escribirán aquellas frases que van diciendo mientras</p>

	<p>explican brevemente la situación y cómo se sintieron cuando les hablaron de esa forma.</p> <p>4. Pedirles que piensen otras formas de decir lo mismo, pero sin herir a los demás. Para ello, deberán tener en cuenta cuatro condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Ser sinceros.</li><li>✓ Dejar claro cuál es el problema.</li><li>✓ Indicar a la otra persona lo que debe hacer para solucionarlo.</li><li>✓ Nunca usar insultos o calificativos que ofendan.</li></ul> <p>Estas nuevas formas se escribirán en el otro lado de la pizarra, junto a cada mensaje incorrecto.</p> <p>5. Dos voluntari@s dramatizan una situación con malos modales y luego la misma situación, donde lo hacen correctamente.</p>
<b>Reflexión.</b>	<p>El cómo decimos las cosas es determinante. Podemos tener la razón, pero si utilizamos malas formas, además de perderla, podemos hacer daño a los demás. Si pensamos antes de decir algo, en cómo hacerlo, sin herir al otro, los demás nos aceptarán y tendremos la satisfacción de no hacer daño y saber expresar nuestros sentimientos o intenciones de manera correcta.</p>

Posibles enlaces:

<http://orientafer.blogspot.com.es/2011/09/126-dinamicas-de-educacion-emocional.html>

[http://psicopedia.org/wp-content/uploads/2013/06/guia\\_completa-habilidades-sociales-para-adolescentes.pdf](http://psicopedia.org/wp-content/uploads/2013/06/guia_completa-habilidades-sociales-para-adolescentes.pdf)

[http://www.feapsmurcia.org/feaps/FeapsDocumentos.NSF/08db27d07184be50c125746400284778/b72f09f53bf65706c12578d30046d6f0/\\$FILE/Intervenci%C3%B3n%20en%20habilidades%20sociales.pdf](http://www.feapsmurcia.org/feaps/FeapsDocumentos.NSF/08db27d07184be50c125746400284778/b72f09f53bf65706c12578d30046d6f0/$FILE/Intervenci%C3%B3n%20en%20habilidades%20sociales.pdf)

## ANEXO 2. DOCUMENTO: "IMPRESO DE SOLICITUD DE MEDIACIÓN"

Fecha:.....

1) Persona que solicita la mediación.		
Nombre:		
-Director/a, Jefe de Estudios o componente del equipo directivo.	<input type="checkbox"/>	
- Orientador/a o Coordinador/a del Servicio de Mediación.	<input type="checkbox"/>	
- Tutor/a de alguna de las personas en conflicto.	<input type="checkbox"/>	
- Profesor/a de alguna de las personas en conflicto.	<input type="checkbox"/>	
- Profesor/a del centro educativo que conoce el conflicto.	<input type="checkbox"/>	
- Alumno/a del grupo de mediación.	<input type="checkbox"/>	
- Alumno/a que forma parte del conflicto.	<input type="checkbox"/>	
- Alumno/a que conoce el conflicto.	<input type="checkbox"/>	
- Padre/madre de alguna de las personas en conflicto.	<input type="checkbox"/>	
- Padre/madre que conoce el conflicto.	<input type="checkbox"/>	
- Personal de secretaría, conserjería o limpieza.	<input type="checkbox"/>	
- Otras:.....	<input type="checkbox"/>	
2) Personas en conflicto:		
1: Nombre, curso,...:		
	<input type="checkbox"/>	Alumno/a
	<input type="checkbox"/>	Profesor/a
	<input type="checkbox"/>	Otro/s:.....
2: Nombre, curso,...:		



	<input type="checkbox"/>	Alumno/a
	<input type="checkbox"/>	Profesor/a
	<input type="checkbox"/>	Otro/s:.....
3) Breve descripción del conflicto:		

## ANEXO 3. DOCUMENTO: REGISTRO DE MEDIACIÓN.

Fecha.....

<b>1. Encuadre, presentación y reglas del juego. ¿Cómo entrar?</b>
Notas:

<b>2. Cuéntame. ¿Cómo escuchar? El pasado.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Raíces, valores: poder, miedo, ¿Cuáles son sus valores?</li><li>✓ Proceso y momento del conflicto: ¿Cuánto tiempo lleva?, ¿El conflicto está polarizado, enquistado, relajado, latente?</li><li>✓ Protagonistas: ¿Quiénes son los protagonistas?, ¿Qué influencia ejercen terceras personas?</li><li>✓ Puntos de encuentro y confrontación: Prioridades.</li></ul>	
<b>Parte "A" (nombre)</b>	<b>Parte "B" (nombre)</b>
Resume en pocas palabras como si fuera un titular de prensa el conflicto:	Resume en pocas palabras como si fuera un titular de prensa el conflicto:

--	--

**3. Aclarar el problema. ¿Cómo situarlo? El presente.**

- ✓ Relaciones, comunicación: Poca/Mucha relación; Calma/Emocionalidad; Confianza/Desconfianza; Amistad/Hostilidad; Huida/Enfrentamiento.
- ✓ Posiciones, emociones, sentimientos: ¿Qué posición tiene, qué demanda, qué quiere? ¿Cómo se siente?
- ✓ Intereses y necesidades: ¿Qué le interesa resolver fundamentalmente? ¿Por qué y para qué lo pide?
- ✓ Límites, legitimidad: Criterios justos, normas.
- ✓ Tipo de violencia/ intensidad: (directa, cultural, estructural) (intensidad alta, media, baja)
- ✓ Compromiso: ¿Qué propone para resolverlo?

**Parte "A" (nombre)**

**Parte "B" (nombre)**

--	--

Historia común propuesta:

--

**4. Proponer soluciones. ¿Cómo arreglarlo? El futuro**

--

Parte "A" (nombre)	Parte "B" (nombre):

<b>5. Llegar a un acuerdo. ¿Cómo dejarlo?</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ ¿Da, ofrece, pide, recibe?</li><li>✓ ¿Es justo y realizable?</li><li>✓ ¿Es concreto y evaluable?</li><li>✓ ¿Repara, resuelve, reconcilia?</li></ul>
Acuerdo:

Fecha de inicio: \_\_\_\_\_ Fecha de finalización: \_\_\_\_\_

## ANEXO 4. CUESTIONARIO INICIAL VALORACIÓN CONVIVENCIA. PARA EL PROFESORADO.

Como ya sabes, hemos nos hemos propuesto mejorar la CONVIVENCIA, que nuestros alumn@s aprendan a RESOLVER CONFLICTOS de forma dialogada y democrática, tratando de evitar fenómenos indeseables de violencia escolar. Para esto es necesario conocer la opinión y recibir toda la ayuda posible, por lo que te pedimos que contestes sinceramente a este cuestionario y que te involucres en las actividades e iniciativas que construyamos entre todos.

1. ¿Cómo dirías que te llevas con tus compañer@s?

Bien    Normal    Regular    Mal

2. ¿Y con los alumnos y alumnas?

Bien    Normal    Regular    Mal

3. ¿Cómo crees que te perciben tus compañeros/as? ¿Qué visión crees que tienen de ti?

Muy positiva    Ni buena, ni mala  
 No me conocen realmente    Creo que tienen mala imagen de mí.

4. ¿Y tus alumnos?

Muy positiva    Ni buena, ni mala  
 No me conocen realmente    Creo que tienen mala imagen de mí.

5. ¿Crees que hay diferencias entre tus normas de clase y las de otros profesores?

Muchas    Algunas, poco importantes.  
 Ninguna    No sé

6. ¿Cómo es tu relación con las familias de tus alumnos y alumnas?

Muy buena    Buena  
 Regular    Mala    Inexistente

7. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro?

En la AMPA    Atención a resultados académicos

Si su hijo/a va mal  En los planes de convivencia

Si son llamados  En cosas complementarias

.....  .....

### 8. En tu opinión, ¿Cuánto se repiten las siguientes situaciones en tu centro?

- Enfrentamientos entre grupos de alumnos/as y el profesor/a.

Nada  Poco  Regular  Mucho

- Malas contestaciones en clase.

Nada  Poco  Regular  Mucho

- No se respetan las normas.

Nada  Poco  Regular  Mucho

- Los alumnos se insultan.

Nada  Poco  Regular  Mucho

- Los alumnos se pelean.

Nada  Poco  Regular  Mucho

- Hay grupitos que no se llevan bien.

Nada  Poco  Regular  Mucho

- Hay niños/as que no se sienten integrados y se sienten solos.

Nada  Poco  Regular  Mucho

- Los profesores/as van cada uno a los suyos.

Nada  Poco  Regular  Mucho

- Los alumnos/as piensan que los profesores no los entienden.

Nada  Poco  Regular  Mucho

**- Los alumnos/as están desmotivados, se aburren.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**9. ¿De las situaciones anteriores cuáles y de qué manera te afectan personalmente?**

**10. ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el centro para mejorar las relaciones entre todos?**

**11. ¿Quién las llevaría a cabo?**

**12. ¿En qué actividades te involucrarías tú personalmente?**

## **CUESTIONARIO INICIAL VALORACIÓN CONVIVENCIA. PARA LAS FAMILIAS.**

**Como seguramente sabes, desde el centro estamos tratando de mejorar la convivencia y que nuestros alumnos/as aprendan a resolver los conflictos de forma dialogada y positiva, para evitar que aparezcan fenómenos de violencia. Para eso es muy necesario conocer la opinión y recibir apoyo de vosotros los padres y madres de nuestros estudiantes. Por ello te pedimos que contestes sinceramente este cuestionario, al tiempo que te invitamos a participar en las actividades e iniciativas que se van a llevar a cabo.**

**1. ¿Cómo te llevas con el equipo directivo del centro?**

Bien     Normal     Regular     Mal     Me da igual

**2. ¿Y con los profesores en general?**

Bien     Normal     Regular     Mal     Me da igual

**3. ¿Y con el tutor/a de tu hijo/a de este año?**

Bien    Normal    Regular    Mal    Me da igual

**4. ¿Qué fenómenos de malas relaciones, conflictos o violencia has observado en el centro?**

**5. ¿Conoces las normas de convivencia del centro y la forma en que se diseñan y aplican? ¿Qué opinión te merecen?**

**6. ¿Participas en la vida social del centro?**

Mucho    Normal    Poco    Nada

**7. ¿En qué participáis? (escribe en los espacios vacíos si lo necesitas)**

<input type="checkbox"/> En la AMPA	<input type="checkbox"/> Si se les pide cualquier cosa
<input type="checkbox"/> Si su hijo/a va mal	<input type="checkbox"/> En las fiestas
<input type="checkbox"/> Recoger las notas	<input type="checkbox"/> En nada
<input type="checkbox"/> .....	<input type="checkbox"/> .....

**8. En tu opinión, cuáles de la siguiente lista de fenómenos y problemas suceden en el centro:**

- Enfrentamientos entre grupos de alumnos/as y el profesor/a.

Nada    Poco    Regular    Mucho

- Malas contestaciones en clase.

Nada    Poco    Regular    Mucho



**- No se respetan las normas.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los alumnos se insultan.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los alumnos se pelean.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Hay grupitos que no se llevan bien.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Hay niños/as que no se sienten integrados y se sienten solos.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los profesores/as van cada uno a los suyos.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los alumnos/as piensan que los profesores no los entienden.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los alumnos/as están desmotivados, se aburren.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**9. ¿De las situaciones anteriores cuáles y de qué manera afectan personalmente a tu hijo/a?**

**10. ¿Qué aspectos de la convivencia del centro crees que son mejorables? ¿Cómo se haría? ¿Quién lo haría?**

## 11. ¿En cuáles tu mismo/a desearías ayudar? ¿Cómo lo harías?

### CUESTIONARIO INICIAL VALORACIÓN CONVIVENCIA. PARA LOS ALUMNOS/AS.

Como seguramente sabes, estamos tratando de mejorar la convivencia en el centro. Con este cuestionario esperamos recoger información para saber cómo van las cosas y qué se puede hacer para mejorar. Por eso te pedimos que contestes con sinceridad y propongas ideas e iniciativas.

#### 1. ¿Cómo te llevas con los compañeros/as?

Bien  Normal  Regular  Mal

#### 2. ¿Y con los profesores/as?

Bien  Normal  Regular  Mal

#### 3. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros?

Bien  Normal  Regular  Mal

#### 4. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores/as?

Bien  Normal  Regular  Mal

#### 5. ¿Hay diferencias en las normas de clase de unos/as profesores/as y otros?

Muchas  Algunas  Ninguna

#### 6. ¿Participan los padres y madres en la vida del centro?

La mayoría  Algunos  Casi ninguno  Ninguno

### 7. ¿En qué participan? (escribe lo que quieras en los espacios vacíos)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> En la AMPA          | <input type="checkbox"/> En nada           |
| <input type="checkbox"/> Si su hijo/a va mal | <input type="checkbox"/> Recoger las notas |
| <input type="checkbox"/> Van si los llaman   | <input type="checkbox"/> En las fiestas    |
| <input type="checkbox"/> .....               | <input type="checkbox"/> .....             |

### 8. ¿Cuánto se repiten las siguientes situaciones en su centro?

- Enfrentamientos entre grupos de alumnos/as y el profesor/a.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- Malas contestaciones en clase.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- No se respetan las normas.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- Los alumnos se insultan.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- Los alumnos se pelean.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- Hay grupitos que no se llevan bien.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- Hay niños/as que no se sienten integrados y se sienten solos.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- Los profesores/as van cada uno a los suyos.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los alumnos/as piensan que los profesores no los entienden.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los alumnos/as están desmotivados, se aburren.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**9. ¿De las situaciones anteriores cuáles y de qué manera te afectan personalmente?**

**10. ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el centro para mejorar las relaciones entre todos/as?**

**11. ¿Quién debe hacer esas actividades?**

**12. ¿Qué crees que debes hacer tu mismo/a?**

## ANEXO 5. CUESTIONARIO INICIAL CONFLICTIVIDAD. PARA EL ALUMNADO.

**Como sabes, en el centro estamos tratando de mejorar la convivencia. A través de este cuestionario, queremos informarnos sobre cómo van las cosas y en qué podemos mejorar. Por eso, es muy importante que contestes sinceramente.**

**Qué sueles hacer ante situaciones como las siguientes:**

**1. Un compañero/a trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas:**

Grito o le insulto     Insisto en que me atienda     Pido ayuda  
 No vuelvo a hablarle     .....     ... ..

**2. Cuando tienes conflictos con algún compañero/a, ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**3. Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**4. ¿Intervienen tus profesores en la resolución de conflictos?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**5. ¿Intervienen los otros compañeros/as en la resolución de conflictos?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**6. ¿Cuántas veces te sientes insultado, ridiculizado, te dicen motes y se meten verbalmente contigo en el centro?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**7. ¿Insultas a otros, los ridiculizas, les dices motes y te metes verbalmente con él o ella?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**8. ¿Te ha pasado que otros han hablado mal de ti a tus espaldas y has perdido los amigos/as por eso?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**9. ¿Cuántas veces hablas mal de una persona que te cae mal, procurando que otros también piensen mal de ella?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**10. ¿Te has sentido perseguido, hostigado o intimidado por otros de forma prolongada?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**11. ¿Has perseguido, hostigado e intimidado, en solitario o en grupo, a otros/as?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**12. ¿Te has sentido acosado sexualmente y has sentido miedo por esa razón?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**13. ¿Crees que tu forma de expresarte y de comportarte ha podido dar lugar a que otro/a se sienta acosado sexualmente?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**14. ¿Qué actividades harías para aprender a resolver los conflictos?**

Nunca     Alguna vez     A veces     Muchas veces

**15. ¿Quién crees que debe encargarse, en el centro, de ayudar a resolver conflictos?**

Los profesores/as     Profesores/as y estudiante     .....

Los estudiantes     Cada uno los suyos     .....

**16. Ahora, ¿qué cosas, de las mencionadas anteriormente, calificarías de conflictos y qué cosas de violencia?**

<b>SON CONFLICTOS</b>	<b>SON VIOLENCIA</b>

## ANEXO 6. CUESTIONARIO SOBRE EL PROGRESO DE LA CONVIVENCIA.

Como ya sabes, hemos nos hemos propuesto mejorar la CONVIVENCIA y que nuestros alumn@s aprendan a RESOLVER CONFLICTOS de forma dialogada y democrática, tratando de evitar fenómenos indeseables de violencia escolar. Hemos puesto algunos procesos en funcionamiento, pero queremos saber qué va progresando y qué necesita mayor esfuerzo. Por todo ello, te rogamos que contestes sinceramente a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo dirías que está siendo, en los últimos tres meses, tu relación con tus compañeros/as?

Buena  Normal  Regular  Mala

2. ¿Y con los alumnos y alumnas?

Buena  Normal  Regular  Mala

3. ¿Cómo crees que te perciben, en los últimos meses, tus compañeros/as? ¿Qué visión crees que tienen de ti?

Muy positiva  Ni buena, ni mala  
 No me conocen realmente  Creo que tienen mala imagen de mí.

4. ¿Y tus alumnos? ¿Qué opinión crees que tienen ahora de ti?

Muy positiva  Ni buena, ni mala  
 No me conocen realmente  Creo que tienen mala imagen de mí.

5. ¿Crees que hay diferencias entre tus normas de clase y las de otros profesores/as?

Muchas  Algunas, poco importantes.  
 Ninguna  No sé

6. ¿Cómo es, en los últimos meses, tu relación con las familias de tus alumnos y alumnas?

Muy buena  Buena  
 Regular  Mala  Inexistente



### 7. ¿En qué medida crees que las familias están participando en la convivencia del centro?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> En la AMPA          | <input type="checkbox"/> Atención a resultados académicos |
| <input type="checkbox"/> Si su hijo/a va mal | <input type="checkbox"/> En los planes de convivencia     |
| <input type="checkbox"/> Si son llamados     | <input type="checkbox"/> En cosas complementarias         |
| <input type="checkbox"/> .....               | <input type="checkbox"/> .....                            |

### 8. En tu opinión, ¿Cuánto se repiten las siguientes situaciones en tu centro?

- Enfrentamientos entre grupos de alumnos/as y el profesor/a.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- Malas contestaciones en clase.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- No se respetan las normas.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- Los alumnos se insultan.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- Los alumnos se pelean.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- Hay grupitos que no se llevan bien.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- Hay niños/as que no se sienten integrados y se sienten solos.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

- Los profesores/as van cada uno a los suyos.

- Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los alumnos/as piensan que los profesores no los entienden.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los alumnos/as están desmotivados, se aburren.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**9. ¿De las situaciones anteriores cuáles y de qué manera te están afectando personalmente durante los últimos meses?**

**10. ¿Qué actividades de las que se han desarrollado últimamente crees que han sido más eficaces?**

**11. ¿Cuáles crees que no han servido para nada? ¿Por qué?**

**12. ¿Qué nuevas iniciativas consideras que podríamos llevar a cabo? ¿Te involucrarías?**

## **CUESTIONARIO SOBRE EL PROGRESO DE LA CONVIVENCIA. PARA LOS ALUMNOS.**

**Como seguramente sabes, estamos tratando de mejorar la convivencia en el centro. Con este cuestionario esperamos disponer de información sobre cómo**

**vamos avanzando y qué debemos modificar. Por eso, esperamos que contestes con sinceridad y propongas ideas para seguir mejorando.**

**1. ¿Cómo te llevas con tus compañeros/as en relación con principio de curso?**

Igual     Mejor     Peor

**2. ¿Y con los profesores/as?**

Igual     Mejor     Peor

**3. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros/as?**

Igual     Mejor     Peor

**4. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores/as?**

Igual     Mejor     Peor

**5. ¿Hay diferencias en las normas de clase de unos profesores/as y otros?**

Igual     Mejor     Peor

**6. ¿Participan ahora más los padres y madres en la vida del centro?**

Sí     No     No sé

**7. ¿En qué participan los padres y madres? (Marca los enunciados que quieras y escribe lo que quieras en los espacios vacíos)**

<input type="checkbox"/> En la AMPA	<input type="checkbox"/> En nada
<input type="checkbox"/> Si su hijo/a va mal	<input type="checkbox"/> Recoger las notas
<input type="checkbox"/> Van si los llaman	<input type="checkbox"/> En las fiestas
<input type="checkbox"/> .....	<input type="checkbox"/> .....

**8. ¿Cuánto se repiten, en los últimos meses, las situaciones como las siguientes?**

**- Enfrentamientos entre grupos de alumnos/as y el profesor/a.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Malas contestaciones en clase.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- No se respetan las normas.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los alumnos se insultan.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los alumnos se pelean.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Hay grupitos que no se llevan bien.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Hay niños/as que no se sienten integrados y se sienten solos.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los profesores/as van cada uno a los suyos.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los alumnos/as piensan que los profesores no los entienden.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**- Los alumnos/as están desmotivados, se aburren.**

Nada     Poco     Regular     Mucho

**9. ¿De las situaciones anteriores cuáles y de qué manera te afectan personalmente?**

**10. ¿Qué cosas de las que se ha hecho para mejorar las relaciones interpersonales del centro crees que han servido?**

**11. ¿Qué cosas de las que se han hecho para mejorar crees que no han tenido efectos positivos?**

**12. ¿Qué propondrías para mejorar lo que va mal?**

**13. ¿Quiénes crees que deben hacerlo?**

## ANEXO 7. ACTIVIDADES CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN.

A continuación, se presentan a modo de ejemplo, algunas de las actividades que formarían parte de nuestra campaña de sensibilización:

### 1. Visualización de noticias, reportajes y cortometrajes sobre violencia escolar.

#### A. El presunto caso de acoso escolar en el San Miguel está en conocimiento de educación.

[http://www.rtpa.es/asturias:El-presunto-caso-de-acoso-escolar-en-el-San-Miguel-esta-en-conocimiento-de-Educacion\\_111456926824.html](http://www.rtpa.es/asturias:El-presunto-caso-de-acoso-escolar-en-el-San-Miguel-esta-en-conocimiento-de-Educacion_111456926824.html)

#### B. Campaña "Borremos el acoso escolar".

[https://www.youtube.com/watch?v=y3kQmAAeN\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=y3kQmAAeN_M)

#### C. Todos pueden ser víctimas de bullying, denuncia.

<https://www.youtube.com/watch?v=jg2ug3ee8d8>

#### D. Presentación del fenómeno acoso escolar realizadas por estudiantes de IES.

<https://www.youtube.com/watch?v=qvt5S5-YmNw>

### 2. Visualización películas sobre acoso escolar.

Película "Cobardes".

\* Actividades antes de ver la película:

- Visualizar el tráiler para poner al alumnado en situación: el acoso escolar. A continuación, contestarán a una serie de preguntas para captar su atención e iniciar el proceso de reflexión:

- ✓ ¿Dónde crees que se va a desarrollar la película?
- ✓ ¿Quiénes crees que van a ser sus protagonistas?
- ✓ ¿Se menciona el tema de la película? Escucha de nuevo el tráiler y anota las palabras que pueden estar relacionadas con el tema.
- ✓ ¿Es un tema interesante? ¿Es un problema que te resulte familiar?

- ✓ ¿Qué tipo de película crees que vas a ver? Escoge entre los géneros cinematográficos que te presentamos a continuación.

- Escuchar en You Tube el video-clip que el grupo La Excepción grabó de la canción "Cobardes", tema principal de la banda sonora de la película.

B.S.O Cobardes

<https://www.youtube.com/watch?v=cazK-6cToNU>

Se procederá al análisis de la noticia con la que se inicia el video-clip.

¿Quién?	
¿A quién?	
¿Qué?	
¿Dónde?	

A continuación, se les procurará la letra de la canción y se les planteará las siguientes preguntas:

¿Encuentras relación entre las palabras y expresiones subrayadas en el texto de la canción?  
¿Te indican algo sobre el tema de la canción y la película? Intenta resumirlo en tus propias palabras.

### La Excepción, "Cobardes" [2008]

icobarde! sí, lo que quieras llamarme  
quizás no tenga coraje para plantar cara,  
icobarde! también el niño que golpea  
no le sale valentía para obrar de otra manera.

icobardes! haciendo alardes sonando la campana  
ya saben que llegan tarde, no en balde,  
renuncian al consejo que les dio su padre

"que sean desgracias los que carguen **la vida de amargue**"

icobarde! sí, lo que quieras llamarme

quizás no tenga coraje para plantar cara

icobarde! pero con doble sentido

por **dejar malherido** y luego **haber escupido**

icobardes! haciendo alarde al chuquelillo que más ladre

con más **odio** le saldré, no en balde

son como paja que arde, chamorrillos **en pandilla**

que no acatan lo que les mande

**acobardado** se sentía y decía que debía

**achantar** y no achantara patentando una mirada

que ahora va y le recrimina **no debería dejar**

**que a ti te traten así** (¿se te ocurre algo mejor?)

mejor tú déjalo y coméntaselo a la mama

pero **mama está ocupada discutiendo con papá**

una clara realidad del **fracaso familiar**

y enfrentarnos a la propia vida en nuestra sociedad

icobardes! siento **carne de cañón**, camisa de once varas

sin excepción, las cosas claras, con tu **castigo** que reparas

aunque ese muro alto treparas, a ese mudo profesor insultaras

quien tiene las manos sueltas ¿quién atadas?

**violencia gratuita**, por tales cobardías quedan justificadas

aunque sea compleja no te dejan **romper normas** clasificadas

cobardes, por el miedo sentimos todos

**miedos reales, ficticios, inventados**, miedos que a veces

claro, nos ha interesado crearlo, precisamente para no solucionarlo



y ya lo ves asumes o consumes  
tu gran moral, tiraica por el suelo está  
abrazaico al móvil que no responde  
**pon de tu parte, no seas cobarde**

icobarde! sí, es lo que voy a decirte  
una herida en los morros no te hace arrepentirte  
icobarde! que por estar disconforme  
te metiste en el corrillo que ahora lleva tu nombre

icobarde! sí, lo que quieras llamarme  
quizás no tenga coraje para plantar cara  
icobarde! también el niño que golpea  
no le sale valentía para obrar de otra manera.

pon de tu parte, no seas cobarde.

\* Actividades mientras se visualiza la película.

- ¿Qué personajes nombran la palabra "miedo"? ¿En qué momento de la película?

La madre de Guille dice que tiene miedo de (...)

Carla dice que (...) al final de la película

El padre de Gaby también le dice a su mujer que (...)

En la escena en la que (...) Silverio afirma que (...)

En las noticias se menciona que

En una de las escenas en la pizzería se habla de (...)

3. Reparto de guía para identificar y afrontar situaciones de maltrato entre iguales.

Modelo: <http://www.xtec.cat/~jcollrell/ZGuia%20Alumnes%20Secundaria.pdf>

Dicha guía constará de los siguientes apartados:

- ¿Qué es el maltrato entre iguales?
- Nuestros derechos y nuestras responsabilidades.
- ¿De qué hablamos?
- ¿Eres víctima de maltrato?
- ¿Eres de los que agreden?
- Terminamos: 10 puntos para pensar.