

La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar Volumen II

Comps.

M^a del Carmen Pérez-Fuentes

José Jesús Gázquez

M^a del Mar Molero

África Martos

M^a del Mar Simón

Ana Belén Barragán

**La Convivencia Escolar: Un acercamiento
multidisciplinar
Volumen II**

Comps.

M^a del Carmen Pérez-Fuentes

José Jesús Gázquez

M^a del Mar Molero

África Martos

M^a del Mar Simón

Ana Belén Barragán

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar. Volumen II”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 978-84-617-5571-4

Depósito Legal: AL 1669-2016

Imprime: Artes Gráficas Salvador

Distribuye: ASUNIVEP

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR

CAPÍTULO 1

Conflictos escolares, convivencia y acción tutorial: un estudio de caso en un centro asturiano de Educación Secundaria Obligatoria..... 9

María Verdeja Muñiz

CAPÍTULO 2

Acoso en la red: Cyberbullying 19

M^a del Rocío Tovar Ternero, Martina Fernández Leiva, y Laura Fuentes Rodríguez

CAPÍTULO 3

Conflictividad Escolar en Centros de Educación Secundaria del Cantón Guayaquil (Ecuador)..... 25

Mónica Rebeca Franco Pombo, José Juan Carrión Martínez, Antonio Luque de la Rosa, y Rafaela Gutiérrez Cáceres

CAPÍTULO 4

Estudio de conocimientos sobre violencia escolar según padres y alumnos en edad adolescente..... 35

M^a Azahara de la Poza Rodríguez, Noelia Portero Salvador, y M^a José Trujillo Peña

CAPÍTULO 5

Abordaje del acoso escolar desde el ámbito sanitario..... 41

María Del Carmen Giménez Sánchez, Soraya Manzano Gómez, Nerea Manzanera Teruel, Andrea Martínez Martínez, Julio Alberto Martínez Sánchez, y Javier Belmonte Fragoso

CAPÍTULO 6

Los Equipos de Ayuda como una posibilidad para superar el Bullying en la escuela 47

Luciana Zöbel Lapa y Luciene Regina Paulino Tognetta

CAPÍTULO 7

Bullying: un estudio sobre la adhesión a los valores morales y el protagonismo juvenil .. 53

Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim, e Luciene Regina Paulino Tognetta

CAPÍTULO 8

As creencias de auto-eficacia de espectadores en las situaciones de bullying: ¿Porque Ayudar?..... 61

Raul Alves de Souza, y Luciene Regina Paulino Tognetta

CONVIVENCIA ESCOLAR

CAPÍTULO 9

Prácticas Restaurativas para la prevención e intervención sobre la conflictividad escolar..... 69

Jasone Mondragón Lasagabaster

CAPÍTULO 10

Fundamentación pedagógica, psicológica y sociológica para la intervención en la convivencia escolar 77

Sara Ibarrola-García

CAPÍTULO 11

Formación de los alumnos mediadores: respuesta significativa en la resolución de conflictos escolares..... 85

Josefina Rodríguez Bravo

CAPÍTULO 12

Diseño y validación de un instrumento para evaluar el impacto de la mediación escolar 93

Laura García-Raga y Roser Grau

CAPÍTULO 13

El profesorado como elemento clave de la promoción de la convivencia en las escuelas 101

Francisco Juan García Bacete, Ghislaine Marande Perrin, Sara Roselló Sempere, y Enrique Llin Vañó

CAPÍTULO 14

La compleja relación teoría-práctica en la resolución del conflicto escolar 109

María José Hernández-Amorós y María Encarnación Urrea-Solano

CAPÍTULO 15

La influencia de un programa de mediación escolar en la percepción de la conflictividad del centro escolar. Análisis y propuestas a partir de su evaluación 117

Francisca Cárdenas Fiol, y Marga Vives

CAPÍTULO 16

Planteamiento de competencias sobre mejora de la convivencia para profesionales de la educación..... 123

M^a Teresa Castilla Mesa

CAPÍTULO 17

Orientación para afrontar problemas de convivencia y fracaso escolar 131

María del Pilar Ordóñez Cañete, y Francisco Manuel Morales Rodríguez

CAPÍTULO 18

Herramientas para detectar el Bullying y Cyberbullying en los centros educativos..... 137

José Manuel Aguilar-Parra, Juan Miguel Fernández-Campoy, José Javier Lorenzo, y Manuel Alcaraz

EDUCACIÓN SANITARIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

CAPÍTULO 19

Influencia de la mochila escolar en el dolor de espalda infantil 145

Juan Diego Bayona Morales, Esther Lerma Ortega, e Inmaculada Moreno Almagro

CAPÍTULO 20

Repercusión del entorno escolar, familiar y sanitario en la identidad sexual de los menores..... 151

María Isabel Menéndez Sotillos, Laura Hernández García, y María Belén Acién Rodríguez

CAPÍTULO 21

Conceptos claves sobre Diabetes Tipo I para maestros 157

Ana Gómez Prados, Mariana Gómez Bravo, y Eva María Barco Imbernon

CAPÍTULO 22

La figura de la Enfermera escolar y su ámbito de trabajo 163

Fátima Guadalupe Milán Cano, Francisca Castellano Miñán, y Alicia Ramiro Salmerón

CAPÍTULO 23

La enfermería escolar ante el bullying 169

M^a Belén Acién Rodríguez, M^a Isabel Menéndez Sotillos, y Laura Hernández García

CAPÍTULO 24

Análisis del discurso sobre violencia de género entre jóvenes en espacios interculturales socioeducativos..... 175

Práxedes Muñoz Sánchez, y Almudena Iniesta Martínez

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

CAPÍTULO 25

Innovando el trabajo colaborativo en preescolar..... 183

Ana Karen López Ríos

CAPÍTULO 26

La negociación. Factor clave del trabajo en equipo docente 189

Núria Felip i Jacas

CAPÍTULO 27

Estrategias metacognitivas y socioafectivas desarrolladas por los estudiantes para mejorar su competencia de trabajo en equipo..... 197

Pilar Iranzo García, Marta Camarero Figuerola, y Sandra Gilabert Medina

CAPÍTULO 28

El aprendizaje de contenidos socioemocionales en el aula: la asertividad como forma de respetar los derechos propios y de los demás 205

Sara Roselló Sempere, y Francisco Juan García Bacete

CAPÍTULO 29

La formación de profesores sobre el desarrollo moral 213

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz y Raul Aragão Martins

CAPÍTULO 30

Las relaciones familia-escuela. La entrevista como técnica para trabajar con familias . 221

Enrique Llin Vañó, y Francisco Juan García Bacete

CAPÍTULO 31

Variables extrínsecas al estudiante que influyen en el rendimiento académico..... 229

Fernando Cardila, Ana Belén Barragán, África Martos, M^a del Mar Molero, M^a del Carmen Pérez-Fuentes, José J. Gázquez y M^a del Mar Simón

CAPÍTULO 32

Variables psicológicas influyentes en el rendimiento académico del alumno..... 235

Fernando Cardila, Ana Belén Barragán, África Martos, M^a del Mar Molero, M^a del Carmen Pérez-Fuentes, José J. Gázquez y M^a del Mar Simón

CAPÍTULO 33

¿Puede adquirirse/desarrollarse la competencia para el afrontamiento de situaciones de hostilidad en el aula? Fundamentos del enfoque competencial aplicados a la formación de docentes 241

Joan Teixidó Saballs, Maria Teresa Castilla Mesa, Susana Aránega Español, Pilar Iranzo García, Núria Felip I Jacas, y David Enríquez Vázquez

Acoso y violencia escolar

CAPÍTULO 1

Conflictos escolares, convivencia y acción tutorial: un estudio de caso en un centro asturiano de Educación Secundaria Obligatoria

María Verdeja Muñiz

Universidad de Oviedo (España)

Introducción

Diferentes autores (Delors, 1996; Ortega, y del Rey, 2003; Torrego, y Moreno, 2003) abordan el concepto de aprendizaje de la convivencia desde diferentes perspectivas. El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996) planteaba la ampliación de los objetivos educativos más allá del estricto campo de conocimiento y, en concreto, señalaba la necesidad de que el alumnado aprenda a convivir en la escuela, conociendo mejor a los demás y creando un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes y la solución pacífica e inteligente de los conflictos. El aprendizaje de la convivencia concierne a las instituciones educativas, como también afirman (Ortega, y Del Rey 2003) quienes destacan la importancia del trabajo cooperativo, la reflexión y el diálogo y la idea de pertenencia al grupo como factores que influyen en el desarrollo de habilidades para la mejora de la convivencia. Otros autores (Torrego, y Moreno, 2003) apuestan por la creación de estructuras organizativas y curriculares que induzcan a acciones positivas y que éstas sean reconocidas por la comunidad educativa siendo entonces un reto educativo de todo el centro.

Es obligado señalar la deuda con países como Suecia y Noruega, países que comenzaron a desarrollar los primeros estudios e intervenciones pioneras en este terreno. Destacamos los trabajos de Olweus (1993) que abordan el maltrato entre escolares, así como las propuestas llevadas a cabo en el Reino Unido por Cowie y Sharp (1996) con aportaciones que, en algunos casos, han sido adaptadas en nuestro país.

La investigación educativa llevada a cabo en el contexto nacional también ha abordado dicha problemática y comienzan a surgir las primeras investigaciones (CIDE, 1995; INCE, 1997; Zabalza 1999). Destacamos el informe realizado por el Defensor del Pueblo (1999) que aborda el fenómeno del bullying y puso por primera vez sobre la mesa una problemática que, más allá de escuela, trascendía e implicaba a la sociedad en su conjunto. Desde entonces las administraciones educativas han puesto en marcha actuaciones traspasando la frontera de lo educativo para convertirlo en una problemática de interés comunitario actuado en un doble sentido; por un lado de forma preventiva, principalmente, a través de programas que desarrollaban diferentes líneas de actuación (Ortega, 1997; Fernández García, 1998; Del Rey, y Ortega, 2001; Zabalza, 2002) pero también, como señalan Grañeras y Vázquez (2009), a través de actuaciones eficaces cuando los problemas ya se han producido.

Durante los años 1999-2006 se desarrollan cambios en la incidencia de la violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Por esta razón, la oficina del Defensor del Pueblo y UNICEF decidieron realizar un segundo estudio (Defensor del Pueblo, 2007) con el objetivo de conocer el estado actual de la violencia escolar y comparar sus resultados con los obtenidos en el trabajo anterior.

En ese periodo se realizan diversas investigaciones (Zaitegi, 2004; Jares, 2006; Díaz-Aguado, 2008) constatando que la problemática continúa. El estudio realizado por (Díaz-Aguado, 2008) revelaba que la escuela ya se ha puesto en marcha para erradicar los problemas de convivencia, pero advierte que también es preciso incrementar, extender y hacer una evaluación y seguimiento de las medidas adoptadas. El siguiente estudio realizado por Díaz-Aguado (2010) nos ofrece un diagnóstico global de la

situación actual de la convivencia escolar y nos presenta una perspectiva integral acerca de lo que está bien y lo que necesita mejorar.

Dicha investigación analiza distintos componentes de la convivencia escolar tales como el acoso entre iguales, el comportamiento disruptivo, la situación del profesorado, la participación de las familias, la tolerancia o la violencia de género. La investigación educativa también ha abordado estas problemáticas, así pues, con relación al acoso entre iguales o “bullying”, es preciso señalar que se trata de un fenómeno altamente complejo que requiere de un estudio pormenorizado. Desde el punto de vista conceptual, la mayoría de autores (Olweus, 1998; Avilés, 2002; Fernández, Sánchez, y Beltrán, 2004) lo identifican con acciones intimidatorias donde se dan una serie de agresiones físicas, verbales y psicológicas; hechos que se producen de forma continuada y ente iguales. Así mismo, Braga (2007) refleja que a pesar de que el acoso escolar es una de las problemáticas que en la comunidad autónoma del Principado de Asturias está afectando especialmente a la etapa de secundaria, su incidencia no parece justificar la alarma social que ha generado en los últimos tiempos.

Con relación a los obstáculos a la convivencia hay autores (Uruñuela, 2009) que destacan los siguientes: 1) las conductas disruptivas en el aula, 2) el acoso entre iguales o “bullying”, 3) la violencia entre los distintos sectores, y 4) las justificaciones y razonamientos que pueden llevar a la violencia. Uruñuela (2009) también nos alerta sobre la actitud del profesorado ante las conductas disruptivas del alumnado mencionando que las más recurrentes para algunos docentes son: castigar a copiar y a permanecer en un determinado lugar; expulsar temporalmente del aula y avisar a la familia; enviar a Jefatura de Estudios o a Dirección.

Si abordamos la participación de las familias destacamos por su relevancia el Proyecto ATLÁNTIDA (Sánchez, y Luengo, 2003) en el que se propone un modelo de escuelas democráticas que fomentan la participación e implicación de las familias en los centros y de la ciudadanía en general, proponiendo modelos de trabajo y de apoyo a la convivencia democrática. También destacamos el Proyecto INCLUD-ED (Flecha, 2010) que revela la importancia que tiene en el ámbito de la convivencia la participación e implicación, tanto de la familia como de la comunidad educativa.

La investigación educativa en torno a la convivencia también ha puesto de manifiesto que hay otros factores esenciales para construir la convivencia siendo uno destacado la necesidad de fortalecer la identidad cultural del alumnado (Hirmas, 2009). Otros estudios como el de Aguado (2011) a partir de la investigación educativa desarrollada por el Grupo INTER, hacen hincapié en un enfoque intercultural y en la necesidad de dar respuesta a la diversidad del alumnado. También hay otros autores (Louzao, y González Riaño, 2010) que consideran la educación intercultural como un factor favorecedor de la convivencia escolar y, junto con otros autores interesados en el estudio del currículo (Torres, 2012), hacen hincapié en la necesidad de un currículo intercultural. En cuanto a las principales estrategias para abordar los problemas de convivencia, parece que la mediación cobra cada vez más relevancia. Al mismo tiempo y partiendo de una perspectiva positiva de conflicto, diversos autores (Cascón, 2000; Torrego, y Villaoslada, 2004) parecen coincidir en que la mediación para la resolución de conflictos, el diálogo, la formación de alumnos/as mediadores y la ayuda entre iguales son estrategias clave para construir la convivencia.

Objetivo

El objetivo principal de la investigación es: conocer y analizar las opiniones del profesorado y alumnado relacionadas con el clima de convivencia del centro y con el desempeño de la acción tutorial.

Método/ Metodología

Participantes

Los participantes del estudio son docentes y estudiantes de un IES asturiano. La muestra de alumnado está formada por un total de 242 sujetos que se corresponde con una representación

significativa de alumnado de ESO que actualmente cursa estudios en el centro. La muestra del profesorado la componen 13 sujetos que son una representación significativa de docentes que en el momento del estudio son tutores/as en la etapa de la ESO.

Instrumentos

Para realizar un acopio de documentación y enriquecer la fundamentación del estudio hemos utilizado diversas fuentes de recogida de información coherentes con la metodología cualitativa. A continuación, comentamos las siguientes: cuestionario tutores/as y alumnado, entrevistas en profundidad profesorado e informantes clave, grupo de discusión alumnado de 2º ESO, observación participante reuniones coordinación PAT, documentos institucionales PEC, RRI, PAT y otras fuentes documentales partes de amonestación y expulsiones.

Los cuestionarios son de elaboración propia, aunque, como base, tomamos la propuesta de Ortega y del Rey (2003). El cuestionario es de tipo mixto. Por un lado, hay preguntas cerradas con opciones de respuesta con una escala tipo Likert y, por otra parte, contiene preguntas de carácter abierto. Su utilización estaría justificada porque, dadas las características de la muestra y el tipo de estudio, dicho instrumento nos puede facilitar la recogida de gran cantidad de información que posteriormente podrá ser analizada e interpretada.

Las entrevistas en profundidad realizadas a tutores y a informantes clave son de elaboración propia. En cuanto a su estructura se trata de una entrevista semiestructurada. Las preguntas cerradas nos han permitido recoger información concreta necesaria, a su vez, para contrastar opiniones de los informantes y las preguntas abiertas nos han permitido realizar matizaciones.

El grupo de discusión con alumnado ha sido planteado a partir de unas preguntas de interés directamente relacionadas con el objetivo de la investigación y realizado en un grupo de 2º ESO.

La observación participante la realizamos a partir de un calendario de reuniones en las que tanto tutores como otros informantes clave realizaban un seguimiento del Plan de Acción Tutorial.

El análisis documental lo realizamos con documentos institucionales -PEC, RRI, PAT- realizando un análisis teniendo en cuenta el tratamiento de la convivencia por parte de la propia institución. Con relación a otras fuentes documentales -partes de amonestación y expulsiones, hemos utilizado datos numéricos facilitados por la Dirección del IES-.

La utilización de diferentes técnicas de recogida de información ha contribuido a un fin básico: la triangulación de fuentes y técnicas de recogida de información y, por lo tanto, a asegurar la propia credibilidad de los datos.

Procedimiento

Para pasar los cuestionarios tanto a tutores/as como al alumnado, aprovechamos la hora de tutoría lectiva en el aula. Con el permiso del correspondiente repartimos los cuestionarios a los estudiantes y explicamos el objetivo de nuestro estudio. En el caso de los tutores, también hemos aprovechado este momento hora de tutoría lectiva en el aula.

Las entrevistas a tutores/as y a informantes clave se desarrollan durante el periodo de estancia en el centro. Para realizarlas hemos cuidado especialmente elegir un buen momento, por ello el horario para realizar las entrevistas era previamente acordado con cada informante.

La observación participante, lógicamente, también se desarrolló durante el periodo de estancia en el IES, concretamente, durante la asistencia a las reuniones de coordinación y seguimiento del Plan de Acción Tutorial (PAT). La información obtenida a partir de la observación participante la registramos en un diario de observación que posteriormente sería analizado. El momento de hacer el grupo de discusión fue prácticamente al final del proceso de recogida de información y también aprovechamos una hora de tutoría lectiva. El procedimiento lo desarrollamos en coherencia con las características propias de esta técnica de recogida de información.

El análisis documental lo realizamos en torno a los siguientes documentos institucionales (PEC, PAT y RRI) analizando tratamiento de la convivencia de tales documentos. Con relación a los partes de amonestación y expulsiones, se trata de datos numéricos que han sido facilitados por el IES.

Análisis de datos

El soporte metodológico de nuestra investigación es claramente cualitativo y con una orientación de carácter etnográfico centrado en el estudio de caso. Algunos autores (Stake, 2005) hacen alusión a que uno de los fines de los estudios de caso es conocer de la manera más pormenorizada posible el ámbito de estudio para mejorar una situación, o tomar decisiones. Para realizar el análisis de los datos, hemos utilizado técnicas de análisis coherentes con la metodología cualitativa.

En el caso del análisis del cuestionario a tutores/as (13) y a estudiantes de ESO (242) hemos realizando un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. Con relación a las entrevistas en profundidad realizadas a informantes clave (4) y a tutores (12) hemos efectuado un análisis en base a categorías previas y también hemos tenido en cuenta otras emergentes en el proceso de investigación que guardan relación directa con el tema objeto de estudio.

El análisis de documentos institucionales –PEC, RRI, PAT– lo hemos efectuado a partir de unas dimensiones relacionadas con la convivencia.

La asistencia a reuniones de coordinación del PAT, ha sido el escenario que hemos tenido para la observación participante. Así pues, a partir de establecer un protocolo de observación, hemos efectuado la misma recogido notas de campo y llevando un registro más detallado en un diario de investigación y que posteriormente hemos analizado.

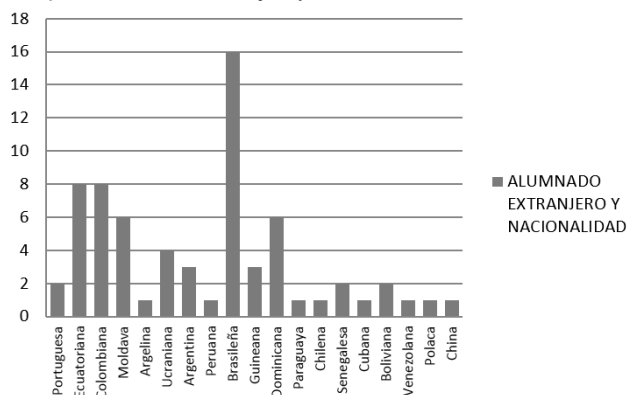
Por otra parte, para efectuar el análisis de la información obtenida a partir del grupo de discusión con alumnos de 2º de ESO (23) establecimos categorías previas, pero también hemos contemplado otras emergentes en el proceso de investigación.

Los datos de los partes de amonestación (288) y expulsiones (27) son numéricos, aunque, para hacer una interpretación más exhaustiva de los mismos, también hemos utilizado información aportada en entrevistas realizadas a informantes clave.

Resultados

Pasamos a exponer las cuestiones más relevantes del estudio analizando las siguientes dimensiones: a) diversidad cultural, b) percepción del clima de convivencia, c) frecuencia de situaciones contrarias a la convivencia, d) intereses temáticos del alumnado para la tutoría.

Gráfico 1. Alumnado extranjero y nacionalidad



a) Diversidad Cultural

Respecto a esta dimensión nos hemos propuesto conocer el número de nacionalidades existentes en el centro. Podemos afirmar que la población inmigrante en el centro tiene amplia y diversa presencia. Según los datos facilitados por el IES, en el centro hay un total de 69 estudiantes procedentes de diferentes países, como así podemos observar:

- a) Percepción positiva del clima de convivencia, a pesar de que se evidencian problemas no menores en la interrelación entre sujetos

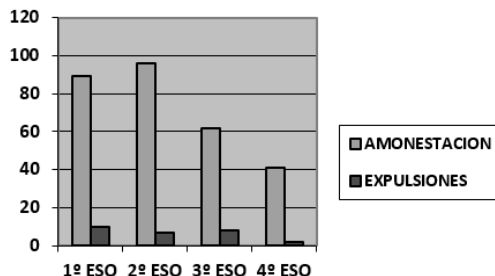
Según los resultados obtenidos, podemos constatar que profesorado y alumnado, en general, tienen una percepción positiva del clima de convivencia. Los alumnos tienen, mayoritariamente, una percepción positiva del clima de convivencia (49%). En el caso del profesorado, en cambio, un 46% se posiciona en un término medio. Sin embargo, esta percepción positiva del clima de convivencia contrasta con la información recogida a partir de otras fuentes documentales, como son los partes de amonestación y de expulsión del alumnado.

Partes de amonestación y expulsiones

Pese a que el alumnado y profesorado tienen una percepción positiva del clima de convivencia, la revisión documental –partes de amonestación y expulsiones nos ofrece una visión diferente. Podemos observar que nos encontramos con un total de partes de amonestación (288) y de expulsiones (27).

Así mismo y teniendo en cuenta la información obtenida en las entrevistas en profundidad a informantes clave, cabe desatacar que los motivos más habituales son los siguientes: a) en el caso de las amonestaciones, las conductas disruptivas en el aula, y en el caso de las expulsiones, otras conductas más graves como: peleas, agresiones o rotura de mobiliario escolar.

Gráfico 2: Partes de amonestación y expulsiones



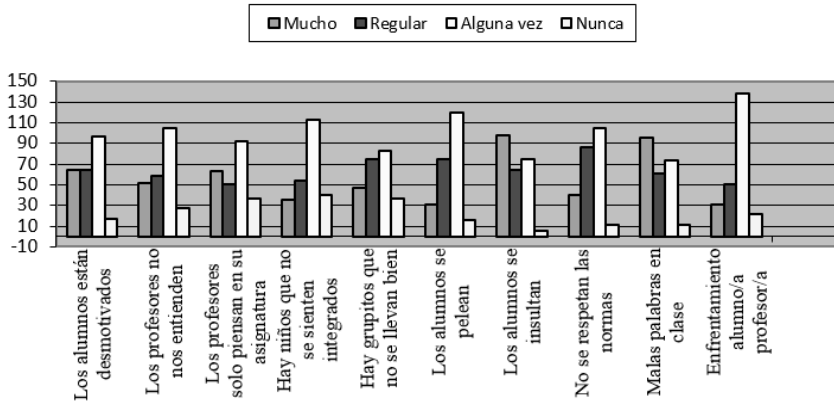
Con relación a esta información sería especialmente pertinente plantear un análisis mucho más detallado y minucioso para profundizar en el perfil de los estudiantes en quienes suelen recaer las sanciones, así como estudiar los motivos de las mismas. Del mismo modo, sería también interesante conocer por qué en los niveles de 1º y 2º de ESO el número de partes es muy superior en relación a los niveles de 3º y 4º de ESO.

- b) Frecuencia de situaciones contrarias a la convivencia

Los resultados obtenidos en el estudio son reveladores en cuanto que ponen de manifiesto la importancia de lo habitual con que se producen determinadas acciones contrarias a la normal convivencia. Así, observando el gráfico 3 y centrándonos en los aspectos más relevantes, constatamos el hecho de que el alumnado señala que las situaciones conflictivas que se producen con más frecuencia son las derivadas de que los alumnos se insultan entre ellos, así como el empleo de un lenguaje malsonante en clase; todo ello sin obviar otras casuísticas también relevantes.

Otro dato especialmente preocupante es el hecho de que gran parte del alumnado considera que alguna vez se han producido enfrentamientos entre alumno-profesor, al mismo tiempo el alumnado también manifiesta que con frecuencia “los profesores no nos entienden”. Estos datos, nos hacen reflexionar y pensar que tales prácticas, es decir, la falta de conexión o entendimiento profesor-alumno, pueden influir directamente en el clima de convivencia

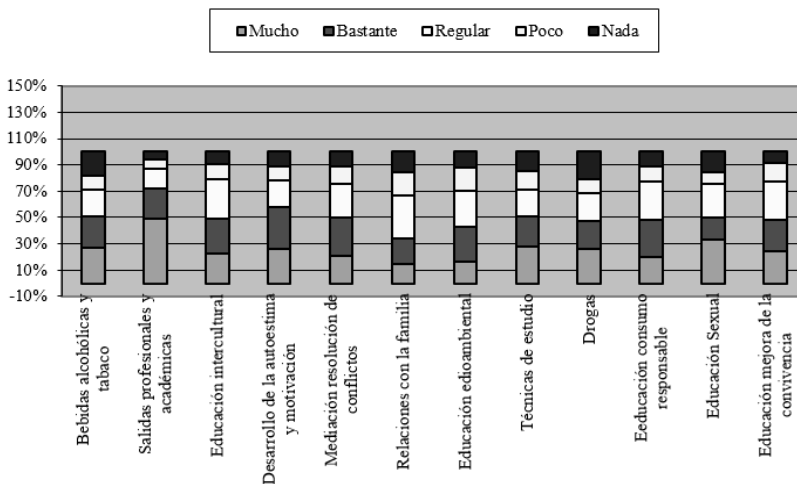
Gráfico 3. Frecuencia situaciones y/o problemas de convivencia



intereses temáticos del alumnado para la tutoría

Como veremos a continuación, el gráfico 4 refleja las respuestas en relación a los temas que al alumnado le gustaría abordar en la tutoría lectiva. Inicialmente, un dato que nos llama poderosamente la atención es el hecho del enorme interés del alumnado acerca de las informaciones relativas a salidas profesionales y académicas (119). También les interesan mucho otros temas como la educación sexual (80) o lo relativo a técnicas de estudio (68). Veamos una perspectiva completa:

Gráfico 4. Intereses temáticos del alumnado para la tutoría



Discusión/Conclusiones

a) Reconocer la identidad cultural del alumnado y atender a la diversidad del alumnado

Los centros se han convertido en lugares donde conviven diversas culturas y como apunta Leiva (2011) cabe plantearnos si la institución escolar está preparada para asumir y aprovechar educativamente la realidad multicultural y si los centros están preparados para afrontar los retos que plantea la convivencia en las aulas de culturas y lenguas diversas. Es por ello fundamental fortalecer la identidad cultural del alumnado (Hirnas, 2009; Aguado, 2011) para dar una respuesta más efectiva de cara a la atención a la diversidad. Así mismo y en coherencia con otro autor (Louzao, y González, 2010) la educación intercultural se constituye como un factor favorecedor de la convivencia escolar. Así pues, los planeamientos para la mejora de la convivencia necesariamente tienen que ser abordados desde una perspectiva intercultural (Verdeja, 2010) teniendo en cuenta la diversidad del alumnado.

b) Se reconoce la existencia de problemas relacionados con la convivencia escolar, si bien se elaboran discursos que relativizan su importancia

De los cuestionarios se infiere, mayoritariamente, una percepción positiva del clima de convivencia – tanto por parte del profesorado, como por parte del alumnado–. Esto también se ha puesto de manifiesto en otros estudios (Jares, 2006; Díaz-Aguado, 2008) es decir, percepción positiva del clima de convivencia a pesar de la existencia de situaciones contrarias a la convivencia (Ortega, y Del Rey, 2003). En este sentido, la relativización de su importancia podría interpretarse positivamente, es decir, se consideraría que tales problemas son abordables y solucionables sin necesidad de recurrir a medidas excepcionales, aunque, en el caso de los docentes Jares (2006) señala que dicha relativización también podría deberse a no reconocer posibles carencias ya que se estaría admitiendo cierta responsabilidad metodológica atribuible al colectivo docente.

c) El número de partes de amonestación y expulsión es ciertamente elevado

Tal constatación incide, una vez más, en el hecho de la existencia de problemas de convivencia en el centro y, fundamentalmente, por parte del sector del alumnado más joven; es decir, del primer ciclo de la ESO. Así, las amonestaciones –que tienen como principal causa básica la existencia de conductas disruptivas en el aula– se producen, sobre todo, en 2º curso. En este caso sería interesante identificar las causas por las cuales se producen tales conductas disruptivas. En ese sentido recordamos que Díaz Aguado (2008) destaca que un 34,4% del alumnado dice no entender la mayor parte de los contenidos impartidos en el aula y que un preocupante 67,7% considera que las clases no despiertan su interés. Por otra parte, Uruñuela (2009) centraba la atención en la actitud del profesorado ante las conductas disruptivas del alumnado mencionando algunas de las más utilizadas y entre ellas menciona: castigar en algún lugar, expulsar temporalmente del aula; enviar a Jefatura de Estudios o a Dirección. Este tipo de estrategias utilizadas por algunos docentes podría justificar el elevado número de partes de amonestación que arroja nuestro estudio. Las expulsiones provocadas por hechos más graves –como peleas o agresiones entre alumnos se concentran básicamente entre el alumnado de 1º. Parece, pues, evidente que lo que falla en este caso es la ausencia de una verdadera estrategia de coordinación entre las etapas de primaria y secundaria que asegurara una transición más tranquila y efectiva del alumnado hacia el ámbito académico propio de la ESO. También se hace evidente la necesidad de hacer de las instituciones educativas un entorno más agradable para los estudiantes como señalan algunos autores (Braga, 2007) quien también apuesta por promover en los institutos medidas y programas preventivos, como los que ya se están impulsando, que favorezcan la convivencia escolar.

d) Los alumnos reclaman mejores medidas de mediación y resolución de conflictos

Además de otras preferencias –salidas profesionales– el alumnado plantea su enorme interés por mejorar aspectos de la vida, individual y colectiva, en el centro como son su propia autoestima y motivación o la mediación para la resolución de conflictos. Se impone la necesidad de considerar la perspectiva positiva del conflicto (Torrego, y Villaoslada, 2004) y en coherencia con otros autores

(Fernández, 1998; Cascón, 2000; Cowie, 2007) la mediación se presenta como una de las principales estrategias para la resolución de conflictos.

e) *Las familias mantienen una escasa implicación en la mejora de la convivencia*

De hecho, y tal como subrayan los tutores y tutoras del centro, la comunicación con las familias es complicada. El profesorado lamenta, en este sentido, la escasa participación de padres y madres en la vida del centro. La investigación educativa (San Fabián, 2001; Sánchez, y Luengo, 2003; Flecha, 2010) también ha puesto de manifiesto la relevancia que tiene en la mejora de la convivencia la comunicación y participación de las familias.

f) *Mejor coordinación entre las etapas de primaria y secundaria*

En todo caso y desde nuestro conocimiento del contexto, nos atrevemos a plantear que quizás un reto educativo pendiente sea el logro de una mejor coordinación entre las etapas educativas de primaria y secundaria como también señalan algunos autores (San Fabián, 2001) de modo que el paso de una a otra con todos los cambios que ello implica en la relaciones sociales entre los alumnos, la diferente metodología del profesorado, el clima del centro, etc. se produzca en unas condiciones más favorables y con un proceso de adaptación no tan brusco para un alumnado que, en muchas ocasiones, no parece estar preparado para afrontar tantos cambios.

Referencias

Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares, *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2), 23-42.

Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia.* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Valladolid.

Braga, G.Mª. (Coord.) (2007). *La situación de la infancia y la adolescencia en Asturias. Consejería de Vivienda y Bienestar Social del Principado de Asturias.*

C.I.D.E. (1995). *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de Tendencias y Diseño de un Plan de Evaluación.* Ministerio de Educación y Ciencia.

Cascón, F. (2000). La mediación, *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 72-76.

Cowie, H y SHARP, S. (1996). *Peer Counselling in Schools.* London: David Fulton Publisher.

Cowie, H. (2007). Trabajar con las relaciones para mejorar la convivencia. IDEA-La Mancha. *Revista de Educación de Castilla La Mancha*, 4, 101-106.

Defensor Del Pueblo (2000). Informe sobre violencia escolar: *El maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria* Madrid: Defensor del Pueblo.

Defensor Del Pueblo (2007). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006.* Nuevo estudio y actualización del informe 2000. Madrid Publicaciones Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 133-145.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI.* Madrid: Ediciones Santillana/Unesco.

Díaz-Aguado, Mª. J. (Dir.) (2008). Estudio estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. (Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia, MEPSYD).

Díaz-Aguado, Mª.J. (Dir.) (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.*

Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.* Madrid: Narcea.

Fernández, M.P.; Sánchez, A. y Beltrán, J.A. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas en los centros escolares, *Revista Española de Pedagogía*, 229, 483-504.

Flecha, R. (2010) Fomentar la participación y formación de familiares En AAVV. *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 157-159) FETE-UGT Aragón.

- Grañeras, M. y Vázquez; E. (Coord.) (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. Madrid: CIDE.
- Hirmas, C. (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (3), 91-108.
- I.N.C.E. (1997) *Diagnóstico General del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Jares, X. R. (2006) Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467- 491.
- LEIVA, J.J. (2011). La educación intercultural: Un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones, *Revista Iberoamericana de educación*, 56 (1), 1-14.
- Louzao, M. y González Riaño, X. A. (2010). La educación intercultural como factor favorecedor de la convivencia escolar. En Gázquez, J. y Pérez Mª C. (Coord.). *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas* (pp.715-729). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Olweus, D. (1993). *Bullying al school: what we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla anti violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Editorial GRAO.
- San Fabián, J. L. (2001). Entre la familia y la escuela o el aprendizaje de la ciudadanía mínima. En Fernández, G.; Banciella, Mª. J.; Rodríguez, B. (Coord.): *La Convivencia en los Centros Educativos: Nuevos Retos* (pp. 127-143). Actas del Congreso Nacional. Gijón.
- Sánchez, P. y Luengo, F. (Coord.) (2003). *La convivencia democrática y la disciplina escolar*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. 3ª Ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J.C. y Villalada, E. (2004). El modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: un proyecto que se desarrolla en centros de la comunidad de Madrid. *Tabaque*, 18, 31-48.
- Torres Santomé, J. (2012). Un Curriculum más justo para otra globalización. *Cuadernos de Pedagogía*, 424, 88-91.
- Uruñuela, P. Mª. (2009). La convivencia en los centros escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 388, 78-81.
- Verdeja, M. (2010). *Clima de convivencia y acción tutorial: Un estudio de caso en la ESO* [Trabajo de investigación inédito]. Universidad de Oviedo.
- Zabalza, M.A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44,139-174.
- Zabalza, M.A. (Dir.) (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Zaitegi, N. (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CA del País Vasco*. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

CAPÍTULO 2

Acoso en la red: Cyberbullying

M^a del Rocío Tovar Ternero, Martina Fernández Leiva, y Laura Fuentes Rodríguez
Universidad de Málaga (España)

Introducción

En internet hay aproximadamente 1800 millones de usuarios, de los cuales un 35% son adolescentes menores de edad. A este grupo de edad se les denominan nativos digitales porque forman parte de una generación que ha nacido y crecido en un entorno digitalizado (National Centre for Social Research, 2010).

El hecho de que sean nativos digitales no significa que sepan hacer un uso adecuado de la red conforme a lo que establece la ley, es por ello que los casos de conductas delictivas en internet estén aumentando de forma importante en los últimos tiempos. El cyberbullying es el uso de la telefonía móvil, internet y demás medios telemáticos, para ejercer acoso psicológico entre iguales.

Esta terminología no se utiliza si uno de los miembros que intervienen (en este caso el acosador), es un adulto. Queda fuera de esta definición los casos de adultos que engañan a menores para difundir imágenes sexuales suyas o verse con ellos en la calle. Tampoco se considera cyberbullying los casos de acoso estrictamente sexual.

En resumen, hablaremos de cyberbullying en los casos en los que un menor amenace, acose, moleste humille...a otro a través de un medio telemático (internet, teléfono móvil,...).

En marzo de 2009, INTECO (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación), en un estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por los menores, definían el cyberbullying como “el acoso entre iguales en el entorno TIC, que incluye acosos de chantaje, insultos y vejaciones de unos escolares a otros. No debemos confundir el cyberbullying con el bullying o acoso escolar; en ambos se produce un abuso entre iguales pero difieren en lo restante.

El cyberbullying es llevado a cabo de formas muy variadas y sus consecuencias y formas de abordaje también son distintas (INTECO, 2009). En muchas ocasiones es probable que el bullying sea seguido de cyberbullying, lo que resulta infrecuente es que ocurra a la inversa y el cyberbullying sea seguido de bullying. Lo que convierte al cyberbullying en un grave problema es el ambiente de anonimato en el que se produce, lo que hace que no se produzca una percepción directa e inmediata del daño producido. También influyen los roles imaginarios que se adquieren en la red (Garitaonandia, y Garmendia 2007).

Las distintas formas que puede adquirir el cyberbullying sólo están limitadas por la imaginación del menor que acosa y por las aptitudes tecnológicas (Patchin, y Hinduja 2006). Algunos ejemplos de este tipo de acoso podrían ser:

-Colgar en internet alguna foto comprometida (ya sea real o transformada a través de programas informáticos), datos, o información que pueda dañar la imagen de la persona, avergonzándola o perjudicándola.

-Hacerse pasar por la víctima creando un perfil o espacio falso en foros o redes sociales exponiendo información falsa o confusiones sobre aspectos personales, sexuales,...

-Usurpar la personalidad de la víctima para escribir en foros o chats para que se produzcan reacciones negativas hacia ella.

-Modificar la clave de correo electrónico de la víctima para además de que no pueda acceder a su cuenta, leer los mensajes que en ella se tenga.

-Utilizar la dirección de correo de la víctima en algunas páginas de internet para que luego reciba e-mails no deseados.

-Enviar mensajes de texto o correos electrónicos a la víctima.

-Hacer circular rumores falsos sobre la víctima en la red para que los demás ejerzan represalias o la acusen también.

Resulta importante de este mismo estudio el hecho de que en 2011 un 24% de los padres desconocían si sus hijos tenían o no conexión a internet en el móvil; en 2012 este porcentaje disminuyó a un 0.4%. Estos datos también se incrementaron de forma inversa, en 2011 sólo el 0.4% sabían que sus hijos tenían internet en el móvil frente a un 23.9%, en 2012 (Keith y Martin, 2005) .

Los riesgos que hay en la red según las respuestas dadas por los padres de las diferentes bibliografías y estudios realizados son (Aftab, 2006):

-El acceso a contenido considerado inadecuado (donde se incite a la violencia, donde se pueda ver pornografía...)

-El llegar a tener contacto con extraños que les puedan causar algún daño (sectas, drogas...), o incluso con acosadores sexuales.

-Uso inadecuado de su imagen y pérdida de su privacidad.

-Aislamiento, adicción a videojuegos, redes sociales o uso excesivo de ellos.

-Ciberbullying

-Suplantación de la identidad.

La preocupación que tienen los padres de que sus hijos tengan acceso a contenido inadecuado va disminuyendo a medida que crecen, mientras que la preocupación por el ciberbullying va aumentando con la edad, alcanzando los valores máximos a la edades entre los 14 y 15 años (Ybarra, 2004).

En un estudio publicado a finales de 2012 en Estados Unidos sobre 41 casos de suicidios de menores con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, se constató que la mayoría había sufrido bullying homofóbico al haberse declarado la mitad de ellos como homosexuales. La otra mitad eran heterosexuales o sin haber mostrado aún su preferencia sexual.

Al 32% de los casos les habían diagnosticado algún trastorno del estado del ánimo y al 15% habían sido diagnosticados específicamente de depresión.

El ciberbullying estuvo presente en la mayoría de estos casos de suicidio pero también influyeron otros factores como el bullying (cara a cara) o los trastornos mentales (National Children's Home, 2005).

Con este estudio se pretende conocer el porcentaje de alumnos de secundaria que están siendo sometidos a algún tipo de acoso por medio de algún método tecnológico, para poder implantar en el futuro algún programa de prevención para este tipo de violencia.

Metodología

Participantes

Para nuestro estudio hemos seleccionado a los estudiantes de educación secundaria del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Sierra Bermeja.

El instituto cuenta con 4 clases de 1º de ESO con un total de 92 alumnos, 4 de 2º de ESO con un total de 94 alumnos, 3 de 3º de ESO con un total de 80 alumnos y 3 de 4º de ESO con un total de 78 alumnos. En total se les realizó el estudio a 344 estudiantes de los cuales 186 eran niñas y 158 niños.

Instrumentos

Como instrumento hemos utilizado el cuestionario de ciberbullying promovido por la Junta de Andalucía. Este instrumento nos permite conocer cómo se utiliza la telefonía móvil e internet entre los jóvenes. Se trata de un cuestionario autoadministrado con el que podemos medir tanto si los alumnos son víctimas de ciberbullying como si son acosadores. Este test está formado por cinco cuestiones básicas acerca del sexo, la localización del ordenador en casa, posesión o no de dispositivo móvil, y acceso a internet en el domicilio o en cualquier otro lugar.

A estas cuestiones de contenido básico le siguen 27 preguntas multirespuesta sobre el tema en cuestión, ser víctima o acosador de cyberbullying, las cuales detallamos a continuación:

1. ¿Se han producido fenómenos de acoso (meterse con alguien, bullying) en los últimos dos meses en tu instituto?
2. ¿Cuántas veces se han metido contigo o te han acosado en los últimos dos meses?
3. ¿Te has metido tú con alguien o has acosado a otras personas en los últimos dos meses?
4. Ahora, pensando sólo en el Cyberbullying, ¿ha sucedido este fenómeno en los últimos dos meses?
5. ¿Cuántas veces se han metido contigo o te han acosado a través de tú móvil en los últimos dos meses?
6. ¿Te has metido tú con alguien o has acosado, a través del móvil, a otras personas en los últimos dos meses?
7. ¿Piensas que el acoso a través del móvil, comparado con el “bullying tradicional” (meterse con alguien sin utilizar Internet ni el Móvil)... Tiene menos efecto sobre la víctima
8. ¿Cómo te sientes cuando otra persona se mete contigo o te acosa a través del móvil?
9. ¿Cómo crees que se siente la persona con la que tú te metes o le acosas a través del móvil?
10. ¿En qué clase está la persona o personas que se meten contigo o te acosan a través del móvil?
11. ¿Quién se mete contigo o te acosa a través del móvil?
12. ¿Cuánto tiempo duró o dura el meterse contigo o el acosarte a través del móvil
13. ¿Qué has hecho normalmente cuando alguien se ha metido contigo o te acosado a través del móvil?
14. ¿Cómo se meten contigo o te acosan a través del teléfono móvil?
15. ¿Piensas que prohibir los móviles en los institutos ayudaría a evitar que se metan con alguien o lo acosen?
16. ¿Cuántas veces se han metido contigo o te han acosado a través de Internet en los últimos dos meses?
17. ¿Te has metido tú con alguien o has acosado, a través de Internet, a otras personas en los últimos dos meses?
18. Piensas que el acoso a través de Internet, comparado con el “bullying tradicional” (meterse con alguien sin utilizar Internet ni el Móvil)... ¿Tiene menos efecto sobre la víctima
19. ¿Cómo te sientes cuando otra persona se mete contigo o te acosa a través de Internet
20. ¿Cómo crees que se siente la persona con la que tú te metes o le acosas a través de Internet?
21. ¿En qué clase está la persona o personas que se meten contigo o acosan a través de Internet?
22. ¿Quién se mete contigo o te acosa a través de Internet
23. ¿Cuánto tiempo duró o dura el meterse contigo o el acosarte a través de Internet?
24. ¿Qué has hecho normalmente cuando alguien se ha metido contigo o te acosado a través del Internet?
25. ¿Cómo se meten contigo o te acosan a través de Internet?
26. ¿Piensas que prohibir Internet en los institutos ayudaría a evitar que se metan con alguien o lo acosen?
27. ¿Hay otra forma de meterse con alguien o acosarle, usando Internet, teléfonos móviles u otros dispositivos electrónicos, que no hayamos mencionado?

Procedimiento

Tras tener la aprobación del centro educativo, se pasó a informar a los padres de los alumnos susceptibles de participar en el estudio, sobre la investigación y los fines de estas. Tras solventar las dudas planteadas, se procedió a la firma del consentimiento informado.

Se realizaron sesiones por clases dentro del horario escolar. Se repartieron los test, los cuales se cumplimentaron de forma anónima.

Análisis de datos

Para obtener los resultados hemos realizado un estudio descriptivo prospectivo de corte transversal.

El objetivo principal ha sido evaluar la prevalencia de ciberacoso en los alumnos de educación secundaria del Instituto de Educación Secundaria Sierra Bermeja. Se realizó una base de datos en SPSS 20.0, con licencia para la universidad de Málaga para la recogida y análisis de los datos. Una vez se terminó la recogida de datos se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar si las variables siguen una distribución normal a fin de conocer el tipo de pruebas paramétricas o no paramétricas que se utilizaron.

Se utilizaron medidas de frecuencia como la prevalencia puntual:

$$\text{PREVALENCIA PUNTUAL} = \frac{\text{nº de alumnos que padecen cyberbullying}}{\text{Población total que estudia Educación obligatoria en IES Sierra B.}}$$

El tipo de variables estudiadas han sido:

VARIABLES DE RESULTADO:

- Respuestas obtenidas del cuestionario de Cyberbullying (variable cualitativa politómica)

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS:

- Edad (variable cuantitativa continua).

- Sexo (variable cualitativa dicotómica).

En todo momento se mantendrá la confidencialidad de la información con arreglo a lo estipulado en la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de Diciembre de Protección de Datos de carácter personal. Se solicitó el consentimiento a todos los padres o tutores legales de los alumnos participantes en el estudio mediante el formulario específico diseñado para esta convocatoria, también se les informó verbalmente de la identificación de los autores del estudio, del carácter voluntario en la participación, de los objetivos del estudio así como de la confidencialidad de los datos que suministraban. También se les informó de que los resultados obtenidos se han empleado exclusivamente con finalidad investigadora y en ningún caso se revelarían las identidades de las participantes, manejando los mismos de modo estrictamente confidencial.

Resultados

Tras analizar los resultados obtenidos de los 344 alumnos, de los cuales un 54.06% (186) son niñas y un 45.93% (158) son niños; podemos interpretar que hay un elevado número de casos de acoso a través de internet, siendo los alumnos más susceptibles de ello aquellos que conforman la población de edad comprendida entre los 12 y 13 años (1º y 2º de la E.S.O.), dando un resultado de un 30.1% (56), de los cuales un 75% son niñas (42), frente a un 25% de niños (14).

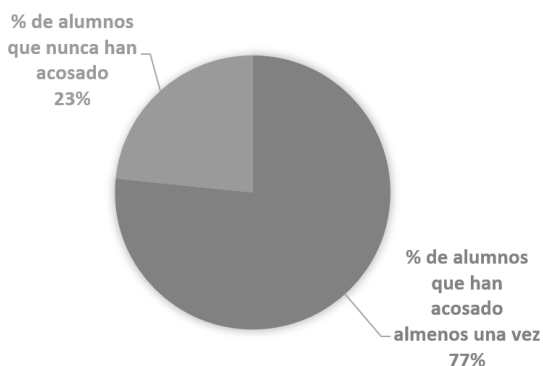
Tabla 1. % de alumnos que han sufrido cyberbullying en el Instituto de Enseñanza Obligatoria Sierra Bermeja:



En cuanto a los alumnos que reconocen haber acosado alguna vez a través de la red a algún compañero, un 75,87% de los niños/as (261) afirmaron haber realizado algún tipo de amenaza o insulto, de los cuales un 76,62% (200) utilizó su propio teléfono móvil para realizar dichos acosos, mientras que el resto 23,37% (61) habían utilizado el ordenador de su casa.

Gráfico 1. % de alumnos que han hecho cyberbullying en el Instituto de Enseñanza Obligatoria Sierra Bermeja

% DE ALUMNOS QUE HAN ACOSADO AL MENOS UNA VEZ



Discusión/Conclusiones

Prevenir el cyberbullying es tarea de todos. Resulta de vital importancia adoptar medidas de uso responsable en el hogar por parte de los padres y para ello es necesario que sean conscientes de los riesgos que corren sus hijos hoy en día, tanto en convertirse en acosador como en víctima.

Muchos padres no se sienten capacitados ni con las nuevas tecnologías adecuadas para guiar a sus hijos en estos aspectos.

El acoso entre iguales llevado a cabo a través de las nuevas tecnologías produce importantes consecuencias en las víctimas, produciéndose una alteración en la convivencia escolar (Hinduja y Patchin, 2009). España se sitúa en cifras medias a nivel mundial en cuanto al cyberbullying. En general, los jóvenes están muy sensibilizados con este grave problema.

El 50% de las personas encuestadas a nivel mundial (25 países), afirmaban conocer el término ciberacoso. En los niños españoles este porcentaje era del 63%. De este 63%, un 81% se confiesa preocupado por el asunto, mientras que un 18% admitió acosar a alguien a través de la red.

Algo muy llamativo es que el hecho de que las posibilidades de recibir ciberacoso se duplican cuando el joven es acosador. Este dato se evidenció en el hecho de que el porcentaje de cyberbullying fue del 74% en jóvenes que se burlaban y atemorizaban a otros frente a un 37% de casos de cyberbullying en escolares que no lo hacían. Cuanto mayor es el uso que el adolescente realiza en internet, mayor es el riesgo al que se expone.

Debemos inculcarles a los jóvenes algunas claves para poder prevenirlo cuando sea necesario, entre ellas señalamos las siguientes (Aftab, Flores, y Casal, 2009):

- Cuidar la información o datos que envían o comparten en internet a través de las redes sociales, foros, e-mails,...ya que puede ser utilizado para perjudicarte.
- No hacer comentarios ofensivos o desagradables a través de internet, ya que en respuesta te pueden hacer lo mismo contigo.
- No responder a las provocaciones con la misma actitud.
- Denunciar al dueño del sitio web si estas recibiendo un contenido agresivo por parte de alguien.

- Si se detecta a algún agresor, hay que ayudar a las víctimas, no es necesario realizarlo a través de internet, también se puede ayudar informando a tus padres o profesores. La mayor forma de ayudar a una víctima de cyberbullying, es no mostrarse indiferente.

Algunas de las recomendaciones para prevenir el cyberbullying para los padres o tutores de los menores son (Berson, Berson, y Ferron, 2002):

- Instalar los ordenadores en zonas comunes.
- Tener un antivirus y mantener el sistema operativo actualizado para prevenir posibles intrusos.
- Tener instalado un filtro de accesos a páginas web y a contenidos no adecuados.
- Detectar precozmente estados de miedo o ansiedad observando su antes y después del acceso a internet.
- Disponer una política de uso del PC responsable que incluya:
- Un horario de uso de internet.
- Controlar el envío de fotos a través de las redes sociales y foros.
- Establecer un uso responsable de la cámara del PC.
- Impedir la opción de navegación privada y consultar el historial de navegación con frecuencia.
- Conocer los amigos que el menor tiene en internet sin entrar en muchos detalles (no es necesario conocer el contenido de las conversaciones que mantengan, tampoco de trata de vulnerar la privacidad).

Referencias

- Aftab, P. (2006). *CiberBullying*. Guía práctica para madres, padres y personal
- Aftab, P., Flores, J., y Casal, M. (2009). *Kit Stop Cyberbullying*. Caja de herramientas para la prevención del ciberacoso.
- Garitaonandia, C., y Garmendia, M. (2007). *Cómo usan Internet los jóvenes: hábitos, riesgos y control parental*.
- Hinduja, S., y Patchin, J. (2009). *Bullying beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- INTECO. (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*.
- Keith, S., y Martin, M. E. (2005). Cyber-bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World. *Reclaiming Children & Youth*, 13(4), 224-228.
- National Centre for Social Research. (2010). *The Characteristics of Bullying Victims in Schools*.
- National Children's Home. (2005). *Putting U in the picture. Mobile Bullying Survey 2005*.
- Patchin, J., y Hinduja, S. (2006). Bullies Move beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Wolak, J., Mitchell, K.J., y Finkelhor, D. (2006). Online victimization of youth: 5 years later. *National Center for Missing & Exploited Children*.
- Ybarra, ML. (2004). Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *Cyberpsychol and Behavior*. Apr; 7
- Ybarra, ML. Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*. Jun; 27(3):319-36. Emerging risks of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States. *Journal of School Violence*, 1(2), 51-71.

CAPÍTULO 3

Conflictividad Escolar en Centros de Educación Secundaria del Cantón Guayaquil (Ecuador)

Mónica Rebeca Franco Pombo*, José Juan Carrión Martínez**, Antonio

Luque de la Rosa**, y Rafaela Gutiérrez Cáceres**

*Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (Ecuador), **Universidad de Almería (España)

Introducción

La política pública del Ecuador ha ubicado a la mejora de la calidad educativa como uno de los principales objetivos de la gestión gubernamental. Desde esta perspectiva, el Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013 y 2014-2017, postula en el apartado denominado principios y orientaciones que “la educación es base primordial de la justicia social” (Senplades, 2013, p.24).

Lograr resultados en torno a este principio hacía indispensable la renovación del Sistema Educativo. Así las acciones emprendidas desde las instancias estatales: Ministerio de Educación (Mineduc), Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), con sus distintos programas y propuestas, han permitido considerar que el cambio educativo puede ser una realidad que contribuye a mejorar la calidad de vida de las próximas generaciones de ecuatorianos.

Como concreción de esa línea estratégica se han puesto en marcha una serie de procesos técnicos que han dado en denominarse Reforma Educativa, pero que a diferencia de otros procesos de cambio realizados anteriormente en Ecuador, no se circunscribieron exclusivamente al ámbito de lo curricular, sino que apelaron a procesos mucho más amplios.

Transcurridos ocho años desde la instauración de los cambios antes referidos, es pertinente estudiar el clima escolar de las comunidades educativas del Cantón Guayaquil. En este sentido, el presente trabajo se centra en aspectos o categorías como son la percepción del nivel de conflictividad y la forma de resolver los conflictos, ambos aspectos dentro del marco de una investigación más amplia que afecta a un constructo complejo y extensivo como es el clima organizacional. Dicha percepción se afronta desde la óptica de cuatro tipos de actores: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia buscando respuesta a interrogantes de investigación tales como:

- ¿Cómo se perciben estas categorías entre los actores de las comunidades educativas participantes del estudio?
- ¿Las percepciones varían de acuerdo con el nivel socioeconómico o el tipo de centros escolares a los que pertenecen los actores informantes de este estudio?

La búsqueda de respuestas para estas interrogantes de investigación condujo a la revisión de las aportaciones teóricas y trabajos de investigación relacionadas con dicho objeto de estudio de autores como Asensio Muñoz y Fernández Díaz (1991), Brunet (2004), Fernández Aguerre (2004), Gázquez Linares, Cangas Díaz, Pérez Fuentes, Padilla y Cano (2007), Gázquez Linares, Pérez Fuentes y Carrión Martínez (2011), González Galán (2010), Hernández Hernández y Sancho Gil (2004), Jares (2006), Martín Bris (2000), Pérez Fuentes, Gázquez Linares, Mercader, Molero y García Rubira (2011), Pritchard y Karasick (1973), Robbins (1999), Silva Vázquez (1992), Tagiuri y Litwin (1968), Toro Álvarez (2001) y Toro Álvarez y Cabrera Gómez (1998).

El clima organizacional en los centros escolares se visualiza como un constructo multidimensional (Toro Álvarez, y Cabrera Gómez, 1998), que resulta de amalgamar el conjunto de percepciones de los propios actores participantes, en razón de cómo sienten y viven las relaciones interpersonales, los grados de satisfacción, el cumplimiento de expectativas, el curso de la dialógica información-comunicación, las acciones de liderazgo y direccionamiento dentro de una estructura comprometida con fines educativos.

El interés por estudiar y analizar estas categorías del clima organizacional en los centros escolares se argumenta desde su factible influencia o relación con los resultados que se alcanzan en distintos productos educativos. Encontramos trabajos como el estudio regional comparativo y explicativo realizado por el SERCE en 2008, donde se insistió en que la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es una de las claves para promover aprendizajes de calidad. En el estudio en el que participaron los estudiantes del tercero y sexto año de educación primaria de 16 países adscritos al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, se concluye que las condiciones al interior de los centros escolares ejercen una importante influencia en los resultados de desempeño académico de los estudiantes.

También en Latinoamérica destaca el estudio binacional realizado por Tabaré Fernández, entre 1998-2003, en centros escolares de México y Uruguay. Los resultados le permitieron afirmar que la dimensión de endogrupalidad, referida a la comprensión compartida sobre las características del grupo, es un componente central del clima y explica diferencias en distintos tipos de resultados de los estudiantes desde el aprendizaje hasta la deserción (Fernández Aguerre, 2004).

George y Bishop (1971, citado en Sparrow y Gaston, 1996), realizaron un estudio con doscientos noventa y seis maestros de escuela primaria y encontraron que los sistemas educativos muy burocráticos eran percibidos como climas cerrados con fuerte incidencia en el rendimiento y en la calidad de las interacciones. Los mensajes son percibidos con desconfianza por parte de los miembros de la organización, las decisiones se toman en el ápice de las jerarquías y casi siempre por el director. En general, este tipo de climas presentan en la organización niveles considerables de insatisfacción.

En el ámbito educativo, señala González Galán (2010), “el clima como variable cuyas diferencias se pretenden explicar a través de otros factores” (p.234), se lo toma como una variable dependiente, es decir producido bajo los efectos del tipo de liderazgo ejercido por el director del centro, pero, también, por las prácticas que se han rutinizado y son observables en el entorno escolar. Así, los componentes estructurales, es decir, las condiciones reales en las que los sujetos gestionan los procesos de aprendizaje, resultan determinantes en las actitudes, valores y, en general, en las percepciones que docentes, estudiantes y padres de familia tienen del centro y sus acontecimientos.

Podemos sintetizar con la definición de Clima organizacional trabajada por Fernández Aguerre (2007): “Entenderé que el clima organizacional es el trasfondo de sentidos compartidos sobre el cual los actores, en este caso profesores, administrativos y alumnos realizan sus tareas cotidianas” (p.370).

Este trabajo busca presentar los hallazgos con respecto a los elementos concretos ya mencionados, del clima organizacional: nivel de conflictividad y la forma de resolver los conflictos, teniendo como objetivos:

- Analizar las variaciones del nivel de conflictividad escolar y forma de resolver los conflictos de acuerdo con el nivel socioeconómico o el tipo de centros escolares a los que pertenecen los actores de las comunidades educativas participantes de este estudio.

- Reconocer si las percepciones del nivel de conflictividad escolar y forma de resolver los conflictos de los actores de la comunidad educativa, son semejantes o diferentes según sus roles de prestadores y beneficiarios del servicio educativo respectivamente.

Metodología

El estudio es de tipo no experimental y descriptivo. Se han realizado comparaciones de las percepciones de los informantes y la descripción de diferencias en función de variables estructurales (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Batista Lucio, 2014).

Participantes

La muestra (Tabla 1) se constituyó a partir de una población integrada por todos los estudiantes de bachillerato registrados en el Ministerio de Educación (2013), como matriculados en segundo y tercer

año de bachillerato durante el período académico 2013-2014, sus padres de familia o representantes, los docentes de bachillerato y los directivos de los colegios públicos y privados que participan en el estudio.

Tabla 1. Población y muestra

TIPO DE SUJETO	POBLACIÓN	MUESTRA	INTERVALO DE CONFIANZA
Estudiantes de bachillerato	14.457	653	3,75
Docentes de bachillerato	767	488	2,68
Padres de Familia	14.457	604	3,9
Directivos	16	16	0

Una vez que se definió el tamaño de la muestra, se optó por un muestreo no probabilístico intencionado, (McMillan, y Schumacher, 2012) que previó cuotas de informantes, fijadas a partir del conocimiento sobre la población en estudio, se consideraron grupos de actores (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia) y escenarios (ocho centros escolares del cantón Guayaquil) (Tabla 2).

Tabla 2. Composición de la muestra por tipo de actores y centros

Centros escolares	CUOTAS ASIGNADAS POR ACTORES				
	Estudiantes	Docentes	Padres	Directivos	Total
Colegio Réplica Aguirre Abad (CRAA)	40	60	40	2	142
Colegio Réplica Simón Bolívar (CRSB)	70	80	70	2	222
Colegio Tradicional Ana Paredes (CTAP)	65	50	75	2	193
Colegio Tradicional Joaquín Gallegos (CTJGL)	135	80	150	2	367
Colegio Tradicional Vicente Rocafuerte (CTVR)	200	155	200	2	557
Colegio Particular Bilingüe Jefferson (CPBJ)	40	19	7	2	68
Colegio Particular Liceo Los Andes (CPLA)	63	16	22	2	54
Colegio Particular Santiago Mayor (CPSM)	40	28	40	2	110
TOTALES	653		488	604	16 1761

Instrumentos

El instrumento utilizado ha sido del tipo que Céspedes Cuevas y Tristán López (2014) denominan semiobjetivo, rediseñado a partir de la propuesta de Gutiérrez Marfileño (2010), publicada como batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en las escuelas primarias por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México.

La estructura de la encuesta que aborda un importante número de dimensiones y categorías más allá de las dos enumeradas anteriormente, y las cuales no son objeto de nuestra atención en este momento, está compuesta por reactivos proposicionales afirmativos, para ser medidos a través de una escala de Likert que pretendía una respuesta en un rango que se sitúa desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”, considerándose el tope neutral en 0-1 (sin elementos para responder e indeciso) (Tabla 3).

Tabla 3. Escala

ACTITUD PERCEPTIVA	RESPUESTAS		
	POSITIVAS	NEGATIVAS	NEUTRAS
Muy de acuerdo	5		
De acuerdo	4		
En desacuerdo		3	
Muy en desacuerdo		2	
Sin elementos para responder			1
Indeciso			0

Tabla 4. Correspondencia de ítem y categorías

Categorías	ÍTEM N°			
	Rectores	Docentes	Estudiantes	Padres
Nivel de conflictividad en la escuela	1	1	1	1
Formas de resolución de conflictos	2 y 3	2 y 3	2 y 3	2 y 3

Procedimiento

Para poder acceder a los centros escolares seleccionados se contó con una autorización de la Subsecretaría de Educación, garantizándose la confidencialidad en el manejo de los datos y socializar los resultados con los actores participantes. Esto se cumplió en evento desarrollado con la asistencia de 240 informantes. Se aplicó la encuesta a 1.761 actores de distinta tipología, habiéndose desarrollado entre enero –septiembre del 2014.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo-comparativo para lo cual se aplicaron procedimientos estadísticos descriptivos como la media, desviación típica, frecuencia, porcentajes y la prueba no paramétrica de Chi Cuadrado. Este análisis se realizó apoyado en el software SPSS.

Para analizar y poder interpretar el conjunto de percepciones registradas en el público objetivo-informante: rectores, estudiantes, docentes y padres de familia participantes del estudio, se recurrió al método de análisis de escalas porcentuales promedios. A través de este método se obtuvo la proporción de respuestas positivas que resultó de dividir el número de respuestas que se ubicaron en las alternativas de acuerdo o muy de acuerdo para el número total de encuestados, como se refleja en la siguiente fórmula:

$$\text{Proporción positiva} = \frac{\text{número de respuestas de acuerdo o muy de acuerdo}}{\text{\# de encuestados}}$$

En este caso, se tomaron en cuenta las respuestas que marcaron las alternativas en desacuerdo o muy en desacuerdo y, para el segundo, las que se marcaron en sin elementos para responder e indeciso.

Resultados

Nivel de conflictividad en la escuela

La primera cuestión se refiere a cómo perciben los distintos actores de las comunidades educativas la presencia o no de conflictos en el entorno escolar. Esta categoría se compone de un solo ítem: *en este colegio existen pocos conflictos*. Como se observa en la Tabla 5, la categoría muestra una percepción generalizada que corresponde al 65,55% de sujetos cuya $\bar{x} \geq 4$. Un 26,41% con una $2 \leq \bar{x} < 4$ y un 8,04% que muestra percepciones donde $\bar{x} < 2$.

En la Tabla 5, se observan los resultados descriptivos sobre las categorías que se abordan en este trabajo:

Tabla 5. Resultados generales de las percepciones del nivel de conflictividad en la escuela

	Positivas	Negativas	Neutras
Nivel de conflictividad en la escuela	65,55	26,41	8,04

Influencia de los actores en la percepción del nivel de conflictividad en la escuela

Los actores, en general (Tabla 6), expresan una visión positiva respecto de los niveles de conflictividad que son percibidos en los centros escolares en el 75,20% de los directivos; los docentes (75,43%) se ubican en rangos similares, los padres de familia (68,54%) la mayoría de estas percepciones se fijan en una $\bar{x} \geq 4$. Mientras que el 55,28% de los estudiantes perciben un nivel de conflictividad menos favorable.

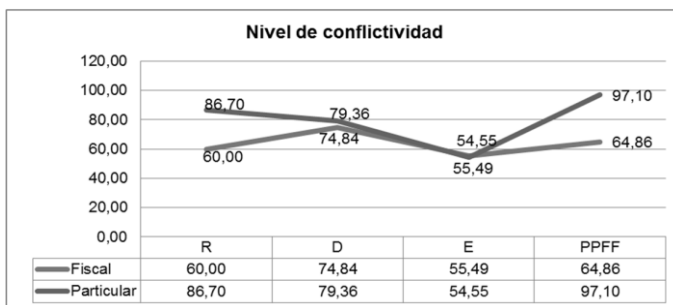
Tabla 6. Nivel de conflictividad en la escuela por actores

	R	D	E	PPFF
Positivas	75,20%	75,43%	55,28%	68,54%
Negativas	24,50%	21,31%	33,54%	22,85
Neutras	0,00	3,28%	11,18%	8,61%

Influencia del tipo de centro en la percepción del nivel de conflictividad en la escuela

Al realizar el comparativo entre los centros públicos y los privados, las percepciones de los actores dejaron ver que la tendencia de una percepción debilitada de los estudiantes se mantiene (Figura 1). Son los estudiantes del sector privado los que expresan el porcentaje más bajo, apenas el 54,55% en promedio de respuestas positivas cree que en su centro existen pocos conflictos.

Figura 1. Nivel de conflictividad por tipo de centros



La percepción de los rectores del sector público se ubica en un 60,00% a favor la existencia de pocos conflictos. Los rectores del sector privado son mucho más optimistas en este sentido y su percepción (86,70%) difiere de los otros actores en el mismo sector.

Cuando se realizó un análisis comparativo de percepciones positivas, negativas y neutras (Tabla 7), se encontró que las percepciones positivas se presentan con tendencia más alta entre docentes, directivos y padres de familia de las comunidades educativas privadas. También en este caso, son los estudiantes los que presentan las percepciones positivas más bajas, siendo los estudiantes de los centros privados los que perciben un ambiente escolar con mayor incidencia de conflictos según se refleja porcentualmente en 54,55%.

En el caso de los directivos, se pudo apreciar que las percepciones negativas en el sector público corresponden a un 38,57%, mientras que los directivos de los centros privados puntúan con un 13,30%. Las percepciones negativas entre estudiantes es creciente, lo cual podría asimilarse como un indicador de que los jóvenes perciben que, en sus respectivos planteles, los conflictos no son pocos.

Tabla 7. Percepciones del nivel de conflictividad en la escuela de los actores por tipo de centro escolar

ACTORES	R		D		E		PP FF	
Percepciones	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
POSITIVAS	60,00%	86,70%	78,84%	79,36%	55,49%	54,55%	64,86%	97,10%
NEGATIVAS	38,57%	13,30%	21,65%	19,05%	31,76%	39,86%	25,42%	2,90%
NEUTRAS	1,40%	0,00%	3,53%	1,59%	12,75%	5,59%	9,72%	0,00%

Influencia del nivel socioeconómico (NSE) en la percepción del Nivel de conflictividad en la escuela

En los datos que se reflejan en el comparativo de la categoría por NSE (Tabla 8), se observa que las percepciones de los actores son en su mayoría valoraciones positivas que corresponden a una $\bar{X} \geq 4$. Se destaca también que las percepciones decrecen en la opinión de los sujetos de los niveles socioeconómicos medio-bajo y medio alto. Las percepciones negativas más altas aparecen en el nivel socioeconómico medio alto (29,20%), lo cual refleja una preocupación en estos grupos sociales respecto de los conflictos que se viven en los centros escolares.

Tabla 8. Nivel de conflictividad en la escuela por NSE

DICI	NSE Bajo-Bajo	NSE Medio Bajo	NSE Medio-Alto	NSE Alto
Positivas	70,2%	69,5%	66,70%	75,40%
Negativas	15,1%	25,2%	29,20%	23,30%
Neutras	14,7%	5,1%	4,10%	1,20%

La mayoría de los sujetos que se identificaron en el NSE bajo-bajo, corresponden a los miembros (estudiantes y padres de familia) de los centros públicos réplicas, que se hallan ubicados en barrios urbano marginales, con bajos niveles de escolaridad, condición que podría explicar el dato de un 14,7% en las percepciones neutras, que revelan indecisión o no tener elementos para responder.

Formas de resolver conflictos

Esta categoría (Tabla 9) la integran dos ítem, el primero indaga si en este colegio los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente y el segundo sobre la resolución oportuna de los problemas que ocurren en la institución educativa. Los resultados generales ofrecen una percepción positiva (70,97%), que indica que la mayoría de los sujetos estimó una $\bar{X} \geq 4$, mientras que las percepciones negativas cuya $2 \leq \bar{X} < 4$ obtuvieron un porcentaje de 23,24%. Las percepciones neutras, en cambio, alcanzaron una $\bar{X} < 2$ de un 5,79%. Lo que indica que se valora mayoritariamente una atención positiva en la resolución adecuada y oportuna de los problemas que se presentan en el entorno escolar.

Tabla 9. Resultados generales de las percepciones sobre las formas de resolver conflictos

Formas de resolver conflictos	Positivas	Negativas	Neutras
	70,97	23,24	5,79

Influencia del tipo de actores en la percepción sobre las formas de resolver conflictos

Los promedios entre directivos, docentes y padres de familia (Tabla 10), son mayoritariamente positivos, el porcentaje más alto se encuentra en los docentes (83,51%) y el más bajo entre los estudiantes (60,57%). En esta cuestión se observa, una vez más la tendencia de los estudiantes a una percepción menos favorable, respecto de la forma cómo son atendidos y resueltos los conflictos en sus centros escolares.

Tabla 10. Formas de resolver conflictos por actores

	R	D	E	PPFF
Positivas	81,40%	83,51%	60,57%	71,94%
Negativas	0	14,02%	32,77%	20,70%
Neutras	18,60%	2,46%	6,66%	7,37%

Los estudiantes promedian en una visión menos positiva respecto de cómo se resuelven y tratan los conflictos en sus respectivos establecimientos educativos, frente a rectores (81,4%) y docentes (83,50%). Los padres de familia expresan una percepción positiva promedio del 71,94%. Se observa un distanciamiento de percepciones entre los actores del entorno escolar, esto podría suponer flujos de comunicación poco participativos y escasamente dialógicos con los adolescentes.

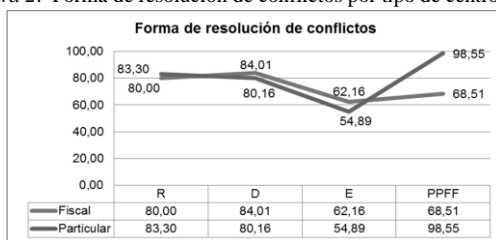
Influencia del tipo de centro en la percepción sobre las formas de resolver conflictos

Las opiniones de los estudiantes del sector público (62,16%) y las del privado (54,89%) no son sustancialmente diferentes (Figura 2), en ambos se ubica una percepción menos positiva, que contrasta con las que en este mismo sentido expresan los otros actores. Sin embargo, es sintomático que sean los estudiantes de los colegios privados los que emitan el criterio más bajo de la categoría.

Los actores, en general, expresan una visión positiva respecto de la forma cómo se atienden y resuelven los problemas; las percepciones de los centros escolares públicos, 80,00% en el caso de los directivos, difiere de la de sus homólogos en el sector privado, 83,30%; los docentes públicos, en cambio

puntúan más alto (84,01%) que los docentes privados (80,16%); los padres de familia en el sector público se distancian en sus apreciaciones (68,51%) con respecto a los del sector privado (98,55%). Son los padres de familia, junto a los directivos de los centros educativos privados los que muestran percepciones positivas que se fijan en una $\bar{X} \geq 4$ con indicador más favorable. No obstante, tanto los estudiantes del sector público como los del sector privado muestran percepciones positivas menos altas en porcentaje.

Figura 2. Forma de resolución de conflictos por tipo de centros.



Influencia del NSE en la percepción sobre las formas de resolver conflictos

En el comparativo por nivel socioeconómico (Tabla 11), se encontró que las percepciones positivas más altas (82,9%) se encuentran posicionadas en el estrato alto. Mientras que las más bajas se hallan en el NSE medio-alto (65,7%). Los estratos bajo-bajos y medio bajo tienen, también, una percepción positiva sobre la solución de problemas en las comunidades escolares a las que asisten. Estos datos sugieren que los grupos informantes de los diferentes estratos, se relacionan con los centros escolares donde se ubican preferentemente y las percepciones tienden a ser coincidentes con ello.

Tabla 11. Formas de resolver conflictos por NSE

	NSE Bajo-Bajo	NSE Medio Bajo	NSE Medio-Alto	NSE Alto
Positivas	70,1%	76,7%	65,7%	82,9%
Negativas	21,4%	19,6%	28,4%	14,5%
Neutras	8,5	3,6%	5,7%	2,3%

Relaciones cruzadas

Otro aspecto es que podemos señalar que las respuestas de los actores están relacionadas con el tipo de centro al que perteneces en lo que respecta al nivel de conflictividad, pero no así con respecto a la forma de cómo perciben la resolución de conflicto en donde no se dan relaciones significativas entre ambas variables (Tabla 12).

Tabla 12. Relación entre actores y el tipo de centro

Categoría	Nivel p	
Nivel de conflictividad en la escuela	0,000%	Si existe una relación, hay variaciones significativas de acuerdo al tipo de establecimiento
Formas de resolución de conflictos	13,512%	No existe una relación, existe independencia en la percepción de esta categoría según el tipo de establecimiento

Tabla 13. Diferencias entre prestadores y usuarios

	Prestador	Usuario	Nivel p
Nivel de conflictividad en la escuela	75,32%	61,91%	INFERIOR AL 5%
Formas de resolución de conflictos	82,46%	66,26%	INFERIOR AL 5%

Igualmente se ha constatado que las percepciones de los actores prestadores del servicio educativo no son semejantes a las que se construyen en el mundo perceptual de los beneficiarios del servicio educativo en las categorías estudiadas, tal como se observa en la Tabla 13.

Discusión/Conclusiones

A pesar de la gran cantidad de investigaciones que en los últimos 20 años ha suscitado la temática, no hemos encontrado trabajos que analicen nuestra perspectiva. No obstante, lo que en general sí encontramos son unos datos que contrastan de forma importante en una cuestión global; en los centros de nuestro estudio, la percepción sobre conflictos es mucho más positiva que el que se ha puesto de relieve en estudios como el de Jares (2006) o los de Gázquez Linares, Cangas Díaz, Pérez Fuentes, Padilla y Cano (2007), Gázquez Linares, Pérez Fuentes y Carrión Martínez (2011), o Pérez Fuentes, Gázquez Linares, Mercader, Molero y García Rubira (2011), entre otros muchos.

Podemos entonces concluir que los centros escolares de este estudio han construido una percepción del nivel de conflictividad y de la forma de resolver los conflictos mayoritariamente positivo lo cual genera espacios favorables a procesos de innovación y cambio. Los resultados positivos en la percepción de las dos cuestiones significa que los actores de los centros escolares perciben un buen clima escolar que se sostiene en la calidad de las relaciones interpersonales entre los actores del centro escolar, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, en consecuencia han sabido establecer un ambiente de armonía y sana convivencia.

No obstante, la percepción de los estudiantes configura una visión algo menos favorecedora en relación con el nivel de conflictividad de los centros escolares y las formas de resolución de conflictos. Una población estudiantil desmotivada, que no halla respuestas satisfactorias en el entorno escolar, plantea serias interrogantes sobre el modo cómo esas representaciones mentales, posicionadas en sus imaginarios, influyen en el éxito o fracaso de su gestión como estudiantes. La forma cómo los jóvenes comprenden e interpretan el medio en el que interactúan, es capaz de generar actitudes que favorezcan o menoscaben los procesos de integración y construcción de aprendizajes; inciden, además, en la configuración del marco de relaciones que entretejen en su paso por la institución educativa. Una población estudiantil cuyas percepciones se distancian de las de los otros actores, envía mensajes claros de que las condiciones actuales de las relaciones en los establecimientos educativos deben trabajarse con objetivos claros, a fin de evitar un decrecimiento mayor en los niveles perceptivos de los estudiantes, lo cual podría producir, a la larga, incidencia negativa en el rendimiento escolar.

En este orden de ideas, se afirma que los centros escolares deben convertirse en espacios de acogida que respondan adecuadamente a los intereses y expectativas de los jóvenes. Pues, al parecer, el promedio de sus percepciones no corresponden a un escenario cuya dinámica de interacciones potencie el desarrollo integral de los estudiantes, muy probablemente, debido al desencuentro del mundo adulto con el mundo del adolescente.

Las instituciones educativas están llamadas a tomar en cuenta los intereses, expectativas y los particulares modos de aproximación al conocimiento, propios de las nuevas generaciones, para diseñar e implementar estrategias que produzcan un marco de interacciones positivas como preludio de una fase de concreción de resultados de aprendizaje y de satisfacción en la población estudiantil. .

Referencias

- Asensio Muñoz, I. y Fernández Díaz, M. (1991). El clima de las Instituciones de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 2 (3), 501-518.
- Becerra Peña, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación?, *Estudios pedagógicos*, 32, 47-41.
- Brunet, L. (2004). *El clima de trabajo en las organizaciones: definición, diagnóstico y consecuencias*. México D.F: Trillas.
- Céspedes Cuevas, V. M. y Tristán López, A. (2014). Influencia de la direccionalidad de los ítem en los resultados de instrumentos de medición. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(1), 29-43.
- Fernández Aguerre, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), 40-49. (2007).

Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina. El Colegio de México. México D.F: Trillas.

Gázquez Linares, J. J., Pérez Fuentes, M. C. y Carrión Martínez, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Journal of Psychodidactics*, 16(1), 39-58.

Gázquez Linares, J. J., Cangas Díaz, A. J., Pérez Fuentes, M. C., Padilla, D. y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-104.

González Galán, A. (2010). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.

Gutiérrez Marfileño, V. (2010). *Batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias. Cuadernos de Trabajo INEE*. <http://www.inee.edu>. [Consulta: julio 23. 2013].

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill.

Hernández Hernández, F. y Sancho Gil, J. (2004). *El clima escolar en centros de secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.

Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de educación*, 339, 467-491.

Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 103-117.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.

Ministerio de Educación (2013). *Indicadores educativos 2011-2012*. Quito: Editogran

Pérez Fuentes, M. C., Gázquez Linares, J. J., Mercader, I., Molero, M. y García Rubira, M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.

Pritchard, R. D. y Karasick, B. W. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. *Organizational behavior and human performance*, 9 (1), 126-146.

Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional*. México D.F: Prentice Hall.

Senplades (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Senplades.

Silva Vázquez, M. (1992). Hacia una definición comprehensiva del clima organizacional. *Revista de psicología general y aplicada*, 45 (4), 443-451.

Sparrow, P. y Gaston, K. (1996). Generic climate maps: a strategi application of climate survey data?. *Organizational Behavior*, 17, 679-698.

Tagiuri, R. y Litwin G. (1968). *Organizational climate: exploration of a concept*. Boston: Harvard University press.

Toro Álvarez, F. y Cabrera Gómez, H. (1998). Distinciones y relaciones entre clima, motivación, satisfacción y cultura organizacional. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 17 (2), 27-41.

Toro Álvarez, F. (2001). *El clima organizacional: Perfil de empresas colombianas*. Bogota: CINCEL..

CAPÍTULO 4

Estudio de conocimientos sobre violencia escolar según padres y alumnos en edad adolescente

M^a Azahara de la Poza Rodríguez*, Noelia Portero Salvador**, y M^a José Trujillo Peña*
**Enfermera (España), **Técnico Superior en Imagen para el Diagnóstico (España)*

Introducción

La atención a la salud del adolescente en educación para la salud constituye una de las actividades de promoción y prevención más eficientes a desarrollar en el medio de atención primaria, tanto por su influencia sobre la salud del adolescente como en la del futuro adulto. Si tenemos en cuenta el peso que la población adolescente tiene y la influencia que las primeras etapas de la vida tienen sobre la salud de las personas, se pone de manifiesto la importancia de la atención a este grupo de población.

La infancia y la adolescencia son etapas de la vida críticas donde se establecen los hábitos y comportamientos de la vida adulta. (López, Mielke, y Silva, 2015).

Actualmente el conocimiento se define como la suma de hechos y principios que se adquieren y retienen a lo largo de la vida como resultado de las experiencias y aprendizaje del sujeto. El aprendizaje es un proceso activo que se inicia cuando nacemos y continúa hasta la muerte, originando cambios en el proceso del pensamiento, acciones o actividades de quien aprende. Estos cambios pueden observar en la conducta del individuo actitudes frente a la vida diaria, dichas actividades irán cambiando a medida que aumentan los conocimientos sumado a la importancia que se le dé a lo aprendido y se lleve a cabo (Pari, 2008).

Es una meta enfermera en la atención al niño sano prevenir la violencia.

En el estudio “Violencia escolar en adolescentes en una escuela secundaria básica en el campo”, se define la violencia, “como causante de muertes o lesiones y condiciona inseguridad para el ser humano. Como un concepto multidimensional, estado de explotación, de opresión o ambos, en el marco del cual la reacción de dominación es violenta. Se entiende como el uso injusto de la fuerza en forma física, psicológica, económica o moral, con miras a privar a la persona de un bien al que tiene derecho o impedirle su libre y normal desenvolvimiento” (Rodríguez Abrahantes, Ramos Fernández, Rodríguez Abrahantes, Larrosa, y Ledón, 2015).

“La Organización Mundial de la Salud (OMS), define la violencia como el uso deliberado de fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de producir lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos de muerte, del desarrollo o privaciones” (Rodríguez Abrahantes, Ramos Fernández, Rodríguez Abrahantes, Larrosa, y Ledón, 2015).

“El tema de la violencia supone, hacer referencia a múltiples y complejos determinantes de la misma, como los factores históricos, comunitarios, institucionales, familiares e individuales. Dentro de este contexto que se señala se puede visualizar un fenómeno particular, la violencia en las escuelas. Un problema actual y creciente de salud en la comunidad escolar es la agresión y violencia observada entre los estudiantes, siendo de tal intensidad que ha provocado incidentes negativos en niños y adolescentes, como dificultad en el aprendizaje y abandono escolar, observándose esta problemática transversalmente en diversos contextos culturales y sociales” (Rodríguez Abrahantes, Ramos Fernández, Rodríguez Abrahantes, Larrosa, y Ledón, 2015).

Se encuentra que “Olweus fue pionero en el estudio de bullying o acoso escolar (1973), después que publicara su libro sobre “agresión en la escuela”, y de los estudios longitudinales realizados

posteriormente por el mismo Olweus y otros investigadores, surgió la preocupación por conocer el problema en otros países. La teoría del aprendizaje en bullying, pretende explicar que la violencia escolar es un comportamiento aprendido más que un deseo de dominar a otro” (Rodríguez Abrahantes, Ramos Fernández, Rodríguez Abrahantes, Larrosa, y Ledón, 2015).

Desde edades tempranas, en su trayectoria escolar los adolescentes experimentan violencia escolar ya sean víctimas, espectadores o agresores (Tapia Pancardo, et al., 2015).

“A pesar del abuso de niños han recibido una atención creciente en las últimas décadas por su gran importancia social, sigue siendo desconocida en la mayoría de los países la prevalencia de los distintos tipos de violencia contra los niños. Sin embargo, existen numerosas pruebas de que el abuso físico y sexual está aumentando exponencialmente en todo el mundo. Los grupos sociales de los niños, adolescentes y jóvenes son identificados como de mayor riesgo, en relación con la violencia y el abuso” (Ribeiro, Ribeiro, Pratesi, y Gandolfi, 2015).

La alta prevalencia, convierte el acoso y la violencia escolar en un problema de salud pública, así como sus características y consecuencias negativas. (Sampaio, Santos, Oliveira, Silva, Medeiros, Silva, 2015). El bullying es una de las formas de violencia más frecuente en la escuela. Percibido por los alumnos como algo inherente a lo cotidiano. (Paixao, et al., 2014). La problemática de la violencia escolar y acoso, pertenece a dominio del área de salud. Dentro del proceso salud, enfermedad y cuidados escolares. (Oliveira, et al., 2015).

“Las principales preocupaciones relativas a la evaluación de los niños y adolescentes víctimas de la violencia, son sus consecuencias inmediatas, generalmente traducidos por un mayor nivel de ansiedad, depresión, bajo rendimiento escolar y la posible aparición de reacciones agresivas. Además, la reciente investigación apunta a la necesidad de una mayor preocupación por los finales de los efectos nocivos de la exposición a la violencia en el desarrollo y la salud física y mental del niño. El ambiente adverso en la infancia puede causar anomalías biológicas en la edad adulta y se puede demostrar asociado con un mayor riesgo de enfermedades del corazón, enfermedades metabólicas y autoinmunes, apoplejía e incluso la demencia” (Ribeiro, Ribeiro, Pratesi, y Gandolfi, 2015).

“Aunque la exposición a extremadamente violentos episodios puede ser relativamente baja en el maltrato infantil por los padres de los compañeros de clase o entorno social que vive el niño, o incluso la observación repetida, el niño, el comportamiento agresivo y violento entre cónyuges, la violencia en el barrio, en la escuela o en la comunidad pueden tener efectos acumulativos, tanto inmediatos y futuras, sobre la salud física y mental de los niños. Una reciente encuesta muestra de población realizado en los Estados Unidos mostró que habitualmente el 86% de los jóvenes ver programas de televisión violentos, 65% juegan videojuegos violentos, el 57% escucha música violenta, el 43% ve la violencia simulada en la televisión o en Internet y el 15% ve la violencia real en Internet. Estos resultados, con algunas modificaciones, probablemente serían replicados en Brasil, apoya la conclusión de que la violencia es omnipresente en la vida cotidiana de los niños y adolescentes” (Ribeiro, Ribeiro, Pratesi, y Gandolfi, 2015).

“Una forma de violencia que la escuela a menudo está expuesta es la conducta agresiva entre los estudiantes, conocida como la intimidación, que se caracteriza por repetidos y deliberados actos de opresión, la humillación, la discriminación, la tiranía, la agresión y la dominación de las personas o grupo sobre los demás o grupos. Este comportamiento puede ser considerado como un importante factor de riesgo para la futura adopción de un comportamiento violento más grave, tanto los agresores y los agredidos” (Ribeiro, Ribeiro, Pratesi, y Gandolfi, 2015).

La exposición de Círculos de Cultura en la educación para la salud enfermera evidencia aprendizaje y crecimiento mutuo mediante acciones del cuidado de enfermería que proporcionen protagonismo a los adolescentes frente a la violencia (Brandao, et al., 2015).

El papel de profesores, enfermeros, médicos, psicólogos, etc. es muy importante ante la violencia escolar. “En Brasil, un ejemplo es el Programa de Salud Escolar, creado en 2007 por los Ministerios de

Salud y Educación. Este programa es resultado de un trabajo denso de las políticas nacionales en las áreas de educación y salud. Tiene el objetivo de ampliar el acceso de los estudiantes atendidos por las escuelas públicas de todo el país para las acciones de salud específicas, con una perspectiva de gestión y puesta en marcha por la atención primaria a través de la labor de los profesionales que la componen” (Silva, Silva, Pereira, Oliveira, y Medeiros, 2014).

“El programa recomienda a los profesionales a considerar a la escuela como un lugar para el cuidado de la salud. Sin embargo, sin perder de vista las características peculiares de las instituciones educativas, dirigido al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación de los estudiantes para actuar en la vida social, sobre la base de los esfuerzos combinados de los educadores y otros miembros de la comunidad escolar. La intención es que la interfaz entre la salud y la educación permite establecer muchos acuerdos entre el desarrollo de hábitos saludables y prácticas de estilo de vida, y el proceso educativo de los alumnos, lo que resulta en beneficios para toda la sociedad (escuela, familia y comunidad). Por lo tanto, la salud en la escuela y de la escuela es una alternativa de trabajo interdisciplinario con posibilidades concretas de intervenciones que pueden ser exitosa y eficiente” (Silva, Silva, Pereira, Oliveira y Medeiros, 2014).

“En este escenario, la enfermería juega un papel importante, en la medida en que esta zona ofrece oportunidades de respuesta a los procesos de desarrollo o adaptación por las que pasan los estudiantes, maestros y la comunidad escolar en su conjunto. Es parte de la responsabilidad de la enfermería como un área de conocimiento y como profesión, para contribuir con la promoción de procesos de autonomía, la salud y la vida con las diferencias, la identificación de los signos de riesgo, los comportamientos y las modalidades de participación de los estudiantes en situaciones de acoso, así como cómo estas situaciones impacto en ellos en términos de aprendizaje, formación, salud y calidad de vida. Dadas sus características de formación e inserción en diferentes contextos, la enfermería puede favorecer la alerta a las familias sobre las consecuencias de este fenómeno, guiándolos para la intervención, así como fomentar y apoyar las escuelas en la implementación de programas de prevención y reducción de la violencia” (Silva, Silva, Pereira, Oliveira, y Medeiros, 2014).

“A nivel internacional, estos puntos de vista ya que se adopten, en especial con la inclusión de las enfermeras en el contexto escolar. En estos casos, con todas las posibilidades de intervención de las enfermeras en la cara del fenómeno de la violencia escolar, la literatura muestra lo importante que es que las enfermeras actúan en conjunto con los maestros, en la medida en que estos profesionales desempeñan un papel clave en la identificación y la intervención en la intimidación entre estudiantes. Estudios recientes indican que el nivel de compromiso del profesor en la realización de intervenciones es un componente esencial para el éxito de prevenir y combatir la violencia escolar” (Silva, Silva, Pereira, Oliveira, y Medeiros, 2014). Como hipótesis se valorará el grado de conocimientos de padres y alumnos sobre violencia escolar.

El objetivo general es determinar el grado de conocimientos sobre la violencia escolar de los adolescentes y padres de adolescentes.

Metodología

La muestra abarca los niños y adolescentes entre 0 y 14 años, de la provincia de Almería. Y la muestra está formada por 100 padres y 100 adolescentes. El tipo de muestreo utilizado ha sido aleatorio simple. El estudio realizado es un estudio descriptivo transversal.

La encuesta diseñada por la autora de este trabajo de investigación, está formada por dos tipos de preguntas, 2 de datos generales y demográficos, de respuesta abierta, y 4 preguntas de opción dicotómica cerrada (sí/no) diseñada por la revisión de la bibliografía existente del presente trabajo de investigación. En las 2 preguntas de datos generales y demográficos se encuadran las variables: edad y sexo.

Los instrumentos y técnicas de recogida de datos han sido escritos así como el material documental. El análisis y clasificación de los datos de las variables se ha realizado mediante el programa SPSS para Windows 15.0.

Se realizó un análisis descriptivo de variables, y test de normalidad, previo al análisis bivariado (Kormogorog/Smirmof), así como cálculo de χ^2 para variables cualitativas y T de Student o la U de Mann-Whitney para comparación de medias independientes con y sin distribución Normal. En la etapa de trabajo de campo en el primer paso, acceso al escenario, se obtuvieron los horarios de entrada y salida de los diferentes colegios de la provincia de Almería, la situación de diferentes centros en Almería y otras provincias de España. Tras presentarme a los padres o madres de adolescentes y adolescentes, y explicarle el estudio, explicándole que las encuestas son totalmente anónimas. Se les entrega la encuesta para que las respondan, introduciendo cada una de ellas en un sobre para favorecer el anonimato.

Resultados

Como resultados, de los 100 padres, la media de edad fue de 39 años. El 75 % fueron mujeres frente al 25% que fueron hombres.

De los 100 adolescentes pertenecientes al estudio, la media de edad fueron 14 años.

Un 89% de las madres de adolescentes dicen que sus hijos no han tenido comportamientos/conductas violentas en el colegio.

El 70% de los adolescentes dice haber vivido conflictos en el colegio, frente al 30% que contesta no haber vivido conflictos en el colegio.

El 73% de los adolescentes reconoce haber sido agredido frente al 27% que reconoce no haber sido agredido en el ámbito escolar.

El 67% de los adolescentes contestó que ha agredido alguna vez a algún compañero, frente al 33% que contestó que no ha agredido alguna vez a algún compañero.

Sólo un 68% de estas madres/padres sabrían cómo actuar ante conflictos escolares y el 32% de padres/madres no sabrían cómo actuar ante conflictos escolares.

Discusión/Conclusiones

La violencia escolar es uno los diferentes problemas y aspectos que influyen en la salud de esta población trabajando tanto con los padres que tengan hijos entre estas edades y como con los propios niños, con el fin de mejorar la salud general de los mismos.

En un estudio realizado “en Costa Rica, se destaca que a pesar de la existencia de estrategias para enfrentar la violencia escolar, tales como la ejecución de programas para la prevención y manejo de la violencia escolar dirigido a escolares, docentes y padres de familia, y el fortalecimiento de factores protectores, escasean las investigaciones en el entorno nacional, en las que se ponen en práctica estos tipos de estrategias, criterio con el que concuerdan los autores de esta investigación. Los resultados advierten de lo importante que es actuar sobre la violencia verbal especialmente por parte del alumnado que es el tipo de violencia más habitual en Educación Secundaria” (Rodríguez Abrahantes, Ramos Fernández, Rodríguez Abrahantes, Larrosa, y Ledón, 2015). Si comparamos este estudio con el que hemos realizado, vemos que habría que diferenciar entre una violencia física y verbal.

En el estudio “La prevalencia de las diversas formas de violencia de los estudiantes de la escuela” se obtienen en las conclusiones la relación entre la violencia y la prevalencia de ésta entre los 11 y 15 años, edad dentro de la que entra nuestra muestra de estudio (Ribeiro, Ribeiro, Pratesi y Gandolfi, 2015).

En conclusión respecto a la violencia escolar, existe un vacío educacional que hay que rellenar mediante la educación para la salud en ámbitos de atención primaria y escolar. Es importante la presencia de un equipo multidisciplinar para abordar la situación de violencia escolar.

El estudio pretende conocer la situación de partida al evaluar el nivel de conocimientos sobre la violencia escolar de padres y alumnos. El peso que la población adolescente tiene y la influencia que las

primeras etapas de la vida tienen sobre la salud de las personas, se pone de manifiesto la importancia de la atención a este grupo de población.

Referencias

- Brandao Neto W, Silva MAI, Aquino JM, Lima LS, Monteiro EMLM. (2015). Violencia bajo la mirada de los adolescentes: intervención educativa con el Círculos de Cultura. *REBEn*. 68(6):727-733.
- Lópes SV, Mielke GI, Silva MC. (2015). Comportamientos de riesgo relacionados a la salud en adolescentes escolares en la zona rural. *O Mundo da Saúde*, 39(3):269-278.
- Oliveira WA, Silva MAI, Mello FCM, Porto DL, Yoshinaga ACM, Malta DC. (2015). Causas del bullying: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar. *Rev Latino-am Enfermagem -Bra-*, 23(2):275-282.
- Paixao GPN, Santos NJS, Matos LSL, Santos CKF, Nascimento DE, Bittencourt IS, Silva RS. (2014). La violencia escolar: percepciones de los adolescentes. *Rev Cuid*, 5(2):717-722.
- Pari, PG. (2008). *Conocimientos para la detección temprana de la enfermedad de Alzheimer y las actitudes frente a la enfermedad que tiene el personal de enfermería del Albergue Central Ignacia Rodulfo Vda. de Canevaro*. (Tesis doctoral). Lima-Perú. Recuperado de: http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2008/pari_vp/pdf/pari_vp.pdf
- Ribeiro IMP, Ribeiro AST, Pratesi R y Gandolfi L. (2015). La prevalencia de las diversas formas de violencia de los estudiantes de la escuela. *Acta Paul Enferm -Bra-*, 28(1): 54-59.
- Rodríguez Abrahantes TN, Ramos Fernández O, Rodríguez Abrahantes A, Larrosa Nogueira O y Ledón Mora M. (2015). Violencia escolar en adolescentes de una escuela Secundaria Básica en el Campo, 2014-2015. *Rev Cubana Enfermer*, 31(1).
- Sampaio JMC, Santos GV, Oliveira WA, Silva JL, Medeiros M, Silva MAI. (2015). Emociones de los estudiantes que participan en situaciones de acoso escolar. *Texto Contexto Enferm*. 24(2):344-352.
- Silva MAI, Silva JL, Pereira BO, OliveiraWA y Medeiros M. (2014). La mirada de los profesores sobre el bullying y las implicaciones para la actuación la enfermería. *Rev Esc Enferm USP -Bra-*, 48(4):723-7230.
- Tapia Pancardo DC, Bravo Bautista PE, Cadena Anguiano JL, Ostiguín Meléndez RM, Ballote Sánchez PM, Villalobos Molina R. (2015). La Inteligencia Emocional como estrategia de prevención del Bullying: Programa Multidisciplinario. *Rev Paraninfo Digital*, Año IX(22).

CAPÍTULO 5

Abordaje del acoso escolar desde el ámbito sanitario

María del Carmen Giménez Sánchez, Soraya Manzano Gómez, Nerea Manzanera Teruel, Andrea Martínez Martínez, Julio Alberto Martínez Sánchez, y Javier Belmonte Fragoso
Universidad de Murcia (España)

Introducción

El término acoso escolar ha formado parte de la humanidad. La podemos encontrar en la escuela primaria, en el mundo laboral y/o en la familia. Según diferentes autores, los alumnos sitúan a sus compañeros de escuela como la fuente de apoyo social y emocional (Bernd, y Perry, 1986; Hartup, 1992).

Sin embargo, como en toda relación humana y no siendo menos, las que tienen lugar en la etapa de la adolescencia, la convivencia puede generar conflicto y una mala resolución de este puede conllevar violencia, cuya repetición sistemática de la misma lleva al acoso. Siendo preciso reconocer la existencia de problemas en dichas relaciones (Bernd, 2004), fundamental para establecer una abordaje y una prevención adecuada.

El problema más grave detectado entonces entre los escolares es el acoso, definido en multitud de ocasiones desde la década de los 70 en los que comenzaron a realizarse los primeros estudios. En un primer momento, en las investigaciones se encontraba gran diversidad acerca de los criterios para la evaluación de la incidencia del acoso entre iguales tales como los roles, los tipos de agresión o los factores de riesgo (Górriz, 2009).

Conforme el avance de los años el acoso experimenta un auge y con ello la consolidación de los estudios sobre dicha temática, sobre todo entre la década de los 80 y los 90 (Gómez, et al., 2007).

Fue Dan Olweus (1993), el autor que acuñó el término bullying, cuya definición es muy utilizada en el que comenta que es la acción mediante la cual un estudiante es acosado de forma reiterada por parte de uno o varios estudiantes.

Otros autores hacen también alusión al acoso escolar, describiendo este como un tipo específico de violencia caracterizado por comportamientos violentos redundantes sobre una única persona sobre la cual ejerce agresiones a nivel físico y psicológico, provocando una desigualdad entre el agresor y la víctima, y resaltando la evidente intencionalidad del agresor en este acto, de hacer daño (Avilés, 2006; Serrano, 2006).

Situación alarmante ante todo ya que conllevará consecuencias negativas sobre la víctima: ansiedad, descenso de la autoestima, estrés, inseguridad, depresión, entre otros. Lo que afectará gravemente el desarrollo social, psicológico, biológico y afectivo.

Es también la Organización Mundial de la Salud (2003) quien define cualquier acto de violencia en general como el uso premeditado de poder contra una persona o comunidad, que tengo por consecuencias la causa de lesiones físicas, psicológicas, trastornos, o incluso la muerte.

Con ello se puede decir que es el acoso escolar (bullying), el dilema más arduo y complejo detectado entre las relaciones entre los escolares, que tal y como define González Bellido, se caracteriza porque un alumno/a sufre de forma repetida y durante un tiempo prolongado actos o acciones agresivas (de intensidad y frecuencia variables), por parte de algún o algunos de sus compañeros, en la mayor parte de los casos de su misma edad o de la misma clase.

En los últimos años existe una preocupación social de la violencia que se produce entre los menores de edad. La forma en la que se comete puede ser verbal, física o digital a través del teléfono móvil u ordenador. Lo que conlleva consecuencias devastadoras, ya que la víctima no se encuentra protegida en

ningún lugar. Las consecuencias pueden ser devastadoras y son factores de riesgo para sufrir problemas de salud física, mental, sexual, reproductiva y social.

Objetivo: reconocer signos y síntomas para la detección precoz de la violencia escolar y definir líneas estratégicas de actuación.

Metodología

Se trata de una revisión bibliográfica integradora.

La búsqueda se ha llevado a cabo utilizando las bases de datos electrónicas: LILACS, SciELO y el servicio de alertas DIALNET. También se realiza una búsqueda inversa, además de buscar información en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Se han recogido artículos publicados desde 2008 en castellano y llevados a cabo en España (con el objetivo de poner en relieve la literatura científica existente sobre este problema social). A continuación, en la tabla 1 se detallan las estrategias de búsqueda empleadas:

Tabla 1. Estrategias de búsqueda

Base de datos	Cadena de búsqueda	Resultados obtenidos	Resultados seleccionados
SciELO	<i>Acoso escolar and prevención</i>	1	1
SciELO	<i>Violencia escolar and sanidad</i>	0	0
Dialnet	<i>Bullying and prevención</i>	65	5
LILACS	<i>Violencia escolar and atención (Idioma: español; tipo de estudio: guía de práctica clínica)</i>	2	1

Descriptores: Violencia; violencia escolar; acoso; pediatría.

Resultados

En un estudio publicado por el Ministerio de Educación (2013) sobre el diagnóstico del acoso y el maltrato entre iguales que se realiza sobre una muestra de 23.000 estudiantes de Educación Secundario Obligatoria. De este estudio se extrae que alrededor de 3'8% se sitúan como víctimas y el 2'4% como acosadores. Además, la mayoría de los estudiantes (80%) dicen intervenir para detectar o creen que deberían hacerlo cuando son testigos de cualquier acto de violencia a su alrededor, en contraposición del 14% que comenta no intervenir ni creer hacerlo.

Este estudio puso en relieve una muestra de 22.116 alumnos entre 1º y 4º ESO. Utilizo como variables independientes: el rango de edad (por curso) y el sexo. En cuanto a la prevalencia del acoso, este estudio presenta los siguientes porcentajes según la distribución de respuesta sobre si habían sufrido o ejercido acoso en el que resalta que el 84'4% "nunca" habían sufrido acoso, mientras el 3'8% comenta "muchas veces". Por otro lado encontramos que el 85'1% "nunca" había ejercido como acosar frente al 12'5 cuya respuesta es "a veces".

También señala las acciones a través de las cuales las víctimas sufren el acoso escolar entre las que se encuentran con porcentajes más elevados, los siguientes: 6'5% de los alumnos relatan que hablan mal de ellos; 4'9% dicen que sufren insultos, ofensas o son ridiculizados por sus compañeros; 3'5 que les impiden participar en los juegos.

Respecto a las actividades más comunes que desarrollar los agresores prevalece con un 4'3% hablan mal de la persona; 3'8% la acción de ignorar a la víctima; 2'3% ignoran a su compañero.

En comparación con el estudio anteriormente analizado, existe otro estudio de acoso en España, el primero realizado (Vieira, y Fernandez, et al., 1989) donde se incluyen los cuestionarios realizados a un total de 1200 alumnos de entre 8 y 12 años de diferentes centros. Este estudio nos muestra que es el 17'3% de los alumnos los que comenten actividades con el objetivo de intimidar a sus compañeros y el 17'2% de los encuestados confiesan haber sido intimidados en algún momento. Las formas de acoso más frecuentes eran las agresiones verbales, el robo y las intimidaciones (Vieira, 1989).

Haciendo referencia a diferentes estudios e informes que evalúan la tolerancia en el ámbito de los centros educativos (Iborra, Rodríguez, Serrano, y Martínez, 2011) se refleja los diferentes tipos de conductas violentas que afectan de una u otra forma a la convivencia escolar, aludiendo a aspectos como los lugares donde ocurre el acoso, los formas en las que se manifiestan, las causas y las consecuencias (González, et al., 2010).

En acoso escolar los sujetos poseen intencionalidad, estará presente durante un periodo de tiempo y causará daño a la víctima que será incapaz de resolverlo. La persona que lo sufre tampoco provocará que esta situación se desarrolle (Lavall, 2013).

Según Armero, Bernardino y Bonet de Luna, la víctima puede presentar un rango amplio en cuanto a sintomatología englobándola en los trastornos de ansiedad expresada mediante fobia escolar o social, ataques de pánico y crisis de angustia, alteraciones del apetito y el sueño, pudiendo llegar incluso a veces, en las situaciones más graves, al trastorno de estrés postraumático. También encontraremos sentimientos de inseguridad, baja autoestima, retraimiento social y cuadros depresivos. Además mencionar las ideaciones suicida y a la existencia habitual de somatizaciones que acaban por provocar el empeoramiento del rendimiento escolar.

Profesionales sanitarios, profesores y padres tienen que saber sospecharlo, y conocer que en ocasiones será la ansiedad y el sufrimiento que padecerán las víctimas y no otra razón la que provoque el bajo rendimiento escolar y comportamientos disfuncionales (Pedreira, et al., 2011).

Entre los signos y síntomas sospechosos de maltrato, se cita los siguientes:

- Somatizaciones, como dolores de cabeza mediante los cuales consiguen acudir a clase.
- Cambios de hábitos y en la actitud: alteraciones en el sueño y en el comportamiento.
- Cambio de carácter: se encuentran más irritables, se aíslan, se muestran introvertidos, angustiados o deprimidos.
- Alteraciones en el apetito.
- Presenta lesiones inexplicables.
- Comienza a ser agresivos con otros niños o hermanos.
- Da justificaciones extrañas ante estos cambios sucedidos.
- Pueden presentar ideaciones o realizar intentos de suicidio o autolesivos, en casos más graves.

A modo de prevención y diagnóstico precoz se debe preguntar abiertamente a los niños en las revisiones habituales de salud. Cuando nos encontremos ante la conjetura de la probable existencia de acoso, hay que contener y apoyar psicológicamente al niño, preguntándole directamente y asegurándole que se le va a ayudar. Debemos saber desde cuándo lleva sufriendo esa situación, el lugar y las personas implicadas en este tipo de violencia así. No olvidar la valoración del grado de ansiedad del niño para ser capaces de establecer la gravedad de la situación.

Los padres se encuentran ante una situación dolorosa y estresante, al sentir que no han sabido proteger a sus hijos. Por ello asumirán diferentes actitudes, bien una actitud de reproche, o incluso habrá otros que adquieran un comportamiento violento con el agresor o con el colegio (Pedreira, et al., 2011).

Tras esta fase de detección en la que se ha procedido a la valoración del impacto de la causa del problema y su gravedad es importante saber qué actuaciones son necesarias, además de conocer las pautas que permitan que realizar un seguimiento correcto.

Los profesionales sanitarios y personal psicopedagógico apoyaran a los padres en todo el proceso. Durante el cual se tendrá que poner en conocimiento del colegio la situación ocurrida para proporcionarle a la víctima la protección adecuada para que la situación no se vuelva a cometer..

Discusión/Conclusiones

Los resultados del estudio del Ministerio de Educación (2013) sitúa una mayor parte de las víctimas entre los primeros cursos de la enseñanza secundaria obligatoria que en los años académicos superiores, lo que reafirma que la acción de acoso se produce en sentido descendente, concordando con la definición

que establecen múltiples autores acerca de que el abuso de poder que tiene lugar en una situación de acoso se produce en sentido descendente, contra una víctima percibida como más débil (Jalon, et al., 2013).

Por otra parte, en cuanto a la variable sexo también coinciden que son los chicos los que están involucrados como agresores en todos los tipos de maltrato. Situación que agrava la necesidad de adoptar la erradicación de la violencia desde la óptica del género. Sobre este tema coinciden otros autores, (Currie et al., 2004) que ya decían que es el sexo masculino el que utiliza con mayor frecuencia la acción de acosar frente al número de chicas involucradas, en cuanto a la situación entre las víctimas no hay tanta diferenciación entre ambos géneros. Tal y como comentada Salmivalli, las cuales suelen intervenir más en detener la violencia, mientras que son los chicos los que la provocan y/o apoyan en mayor medida. El acoso prevalece entre las edades tempranas de la adolescencia, siendo su máxima frecuencia en torno a los 11-13 años, manteniéndose establece en los años posteriores (Currie, et al., 2004; Del Barrio, et al., 2008).

En los diferentes estudios incluidos en los que se desarrollan propuestas de prevención se trabaja fundamentalmente la conducta social a través de actividades sencillas que pueden ser trabajadas transversalmente. Los centros educativos tienen la obligación de desarrollar programas de prevención que impliquen a toda la comunidad educativa.

Solo a partir de actuaciones con la implicación de todos los integrantes de esa comunidad y el empoderamiento de los alumnos se pueden lograr que los efectos preventivos sean duraderos. Mediante las actividades de concienciación se pretende lograr el progreso en la unificación escolar, trabajando por una integración adecuada, que impulse relaciones equitativas y propicias entre iguales (Cerdán, 2011; Duque, y Teixido, 2016).

Con ello se concluye afirmando que la escuela y entorno son fundamentales en el desarrollo de la personalidad, base para la configuración de las emociones desde la infancia. Entonces, como tal se deberán favorecer desde una perspectiva integral valores tales como la amistad, empatía, solidaridad, relaciones entre iguales potenciando la convivencia en todos los ámbitos de la cotidianidad.

Ello nos lleva a ser firmes sobre la necesidad en políticas educativas que apoyen a las víctimas de acoso escolar, protegiéndolas y evitando el abandono escolar. En ocasiones los niños que lo sufren son víctimas dobles, en primer lugar por el propio agresor y además se ven perjudicados por la desprotección que reciben por parte de la institución educativa.

Hablar de educación es también hablar de prevención. La concienciación de los docentes, profesionales educativos, sanitarios, pedagogos y familiares es fundamental, ello exige finalizar con la ignorancia que en muchas ocasiones conlleva la negación de la situación. La educación es el requisito para hacer una sociedad equitativa, para el desarrollo de valores como la tolerancia, la empatía y la solidaridad. Conseguir reducir el abandono educativo y abordar la prevención y atención del acoso escolar desde una perspectiva multidisciplinar supone retos que toda la sociedad debe marcarse como objetivos.

Referencias

- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., y Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Del Barrio, C., Barrios, Á., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S., y Gutiérrez, H. (2015). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1).
- Duque, E., Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE-Multidisciplinary Journal Of Educational Research*, 6(2), 176-204.
- Jalón, D. A. El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., y Zwi, A. B. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud.

Lavall, E. N. L. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society y Education*, 5(1), 21-40.

Lavilla Cerdán, L. (2011). Bullying: estrategias de prevención. *Pedagogía Magna*, 11, 275-287.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). *Catálogo de Buenas Prácticas Municipales en la Prevención del Abandono Escolar y la Prevención y Atención del Acoso Escolar*.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.

Valls, R. (2005). *Prevención de la violencia de género en el contexto educativo a partir de nuevas formas de organización escolar*. Institut Català de les Dones.

Viera, M. (1989). *Violence, bullying and counselling in the Iberican Peninsula*. Fulton.

CAPÍTULO 6

Los Equipos de Ayuda como una posibilidad para superar el Bullying en la escuela

Luciana Zöbel Lapa y Luciene Regina Paulino Tognetta
Universidad Estatal Paulista (Brasil)

Introducción

O Bullying, como uma forma de violência que ocorre no ambiente escolar – embora não seja restrito a ele, podendo ocorrer em qualquer outro espaço de convivência entre pares – tem chamado a atenção de pesquisadores no mundo inteiro. As pesquisas realizadas por Dan Olweus (1995), da Universidade de Bergem (Noruega), no final do século XX, já apontavam que 5% a 35% dos alunos estavam envolvidos em situações de bullying – dados que se repetem nos dias atuais em diferentes investigações (Alonso, 2009; Avilés, 2002/2003; Barrio, 2003; Ortega, 2011; entre outros). De acordo com o mesmo autor (Olweus, 1995), apesar de o bullying ser um problema antigo e de sua existência ser sabida há bastante tempo, somente no começo da década de 1970 esse fenômeno tornou-se alvo de investigação, inicialmente na Suécia e na década de 1980 na Noruega. No início da década de 1990, países como Inglaterra, Austrália, Japão, Holanda, Canadá e Estados Unidos passaram a ter esse fenômeno como objeto de estudos. No Brasil, Cleo Fante (2005) foi a pioneira nos estudos a respeito desse tema, seguida por outros pesquisadores que, nos últimos anos, vêm se dedicando a aprofundar os conhecimentos que se têm sobre o assunto (Fischer, 2010; Frick, Menin, y Tognetta, 2012; Tognetta, 2010; Tognetta, e Vinha, 2009; entre outros).

O termo - do inglês bully, enquanto nome, traduzido como “valentão”, “tirano” e, como verbo, “tiranizar”, “amedrontar” (Fante, 2005) – refere-se a uma forma de violência gratuita e cruel, na qual os mais fortes convertem os mais fracos em objetos de diversão e prazer através de ações que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar. É, portanto, a prática de atos agressivos entre estudantes (Olweus, 1998; Ruiz e Mora-Merchán, 1997a, 1997b; Martinez, 2001; Fante, 2004) e configura-se como uma intimidação, um conjunto de ações intencionais, agressivas e repetidas praticadas por um ou mais alunos contra outro. A manutenção do termo em inglês, mesmo em países de língua latina, está pautada na dificuldade de se encontrar uma forma de tradução que mantenha a seriedade e a complexidade do problema. A expressão “maus-tratos entre iguais” tem sido usada por alguns autores (Almeida, Lisboa, Caurcel, 2005, 2007; Avilés, 2013) como uma alternativa à denominação original, entretanto, está ainda não parece corresponder ao significado do termo em inglês.

É possível, assim, destacar cinco características fundamentais na identificação de uma situação para que ela possa ser definida como bullying. Trata-se de uma (i) violência entre pares, ou seja, não há desigualdade de poder instituído ou de autoridade entre aqueles que participam. No entanto, existe um desequilíbrio de poder físico ou psicológico entre o autor e o alvo, tornando possível a (ii) intimidação deste último. Além disso, é necessário que haja (iii) intenção do autor da agressão em causar danos; e as agressões devem ocorrer (iv) repetidamente sobre o mesmo alvo, o qual, por sua vez, concorda com o que os autores pensam dele, demonstrando sua fragilidade. Por fim, tudo isso costuma se passar diante de um (v) público que presencia a agressão e nada faz (Tognetta, 2005; 2013).

Diversos pesquisadores notaram que há manifestações constantes e habituais entre os protagonistas do bullying. Assim, sem a intenção de descrever perfis, podemos considerar que haverá sempre um autor que intencionalmente ameaça, intimida, apelida e menospreza. Parece ter o controle da situação, sabe o que quer e o que deve fazer para consegui-lo, nem que para isso precise simular sorrisos ou utilizar qualquer outra habilidade social (a de manipular os outros é a mais frequente). Alguns autores podem

interpretar situações sociais no grupo como ataques contra eles. Essa distorção cognitiva os leva a praticar ataques contra os outros que, em realidade, são mecanismos de defesa diante do modo como interpretam as situações que vivem (Avilés, 2013).

O alvo, caracterizado como frágil, se vê com tão pouco valor a ponto de acreditar que merece ser provocado e diminuído, não tendo força para reagir (Tognetta, 2013). Fala-se de indefensibilidade própria e pessoal (Avilés, 2006) na medida em que não dispõe de ferramentas psicológicas de defesa para afrontar o maltrato. Associada a esta, a maioria dos alvos manifesta a indefensibilidade alheia (Avilés, 2006), uma vez que não há ninguém no grupo que os defenda, ou os ajude a se defender (Avilés, 2013). É importante considerar que nem sempre o alvo é tímido, calado e sensível e acaba reagindo de forma a irritar ou a provocar ainda mais os seus algozes, caracterizando um perfil que vem sendo denominado de vítima provocadora. (Tognetta, 2013; Avilés, 2013)

Grande parte dos que contemplam seus colegas sendo maltratados acredita que o que está acontecendo não lhes diz respeito, que é um assunto entre o autor e o alvo, e que eles devem resolvê-lo. Estes são os chamados espectadores indiferentes (Avilés, 2013). Entretanto, muitos deles acreditam que deveriam fazer algo, mas não o fazem porque não sabem exatamente como ajudar, ou ainda temem ser os próximos alvos. Salmivalli et al (1996) realizaram estudos em que nomearam os espectadores de acordo com o seu posicionamento na situação de bullying que presenciam. Desta forma, nomeou-se assistentes e reforçadores aqueles que se juntam aos autores (idealizadores dos maus tratos) e fornecem um feedback positivo para as intimidações (por exemplo, rindo, aplaudindo, ou apenas dando audiência); espectadores propriamente ditos, os que ficam afastados das situações de bullying e, finalmente, os defensores, aqueles que tomam partido das vítimas, consolando e apoiando-as

Pesquisas recentes (Tognetta 2010; Tognetta e Bozza 2010; Tognetta e Rosário 2012) apontaram que o autor de bullying tem uma hierarquia de valor invertida, prevalecendo os valores individuais (valentia, intimidação, etc.) sobre os morais (humildade, justiça, etc.). Além disso, carecem de sensibilidade moral, ou seja, a capacidade de se sensibilizar com a dor do outro. Existe, assim, um problema de convivência nesse grupo social. Isso porque “o grupo é o suporte no qual se situa a relação desigual entre o autor e o alvo” (Avilés, 2013). É, pois, o grupo que legitima a forma como as relações vão se caracterizando dentro do espaço de convivência, que fortalece o poder daquele(s) que o exerce(m) de forma abusiva, bem como a fragilidade e a pouca – por que não dizer, nenhuma – condição de defesa do alvo.

Dessa forma, intervir nessas relações grupais se apresenta como um meio produtivo para a solução do problema. É o que diferentes pesquisas têm apontado como caminho. Algumas delas, por exemplo, tem apontado que em situações de maus tratos e intimidações, as vítimas recorrem aos seus amigos/colegas tanto para compartilhar o ocorrido, como na busca de ajuda para uma possível solução. Apontam ainda que, muitas vezes, os professores não se dão conta que estas situações ocorreram. Uma pesquisa brasileira, realizada por Tognetta et al, em 2010, obteve resultados semelhantes: 76% das vítimas de bullying, quando menosprezados, buscam os colegas para contar o acontecido. As investigações de Naylor e Cowie, (1999); Uranga, (1998); Torrego, (2000b); Fernández e Funes, (2001), são unânimes em considerar que os pares, os colegas de classe ou de escola podem ser um recurso importantíssimo para a melhoria das relações interpessoais dos alunos com maiores dificuldades em relacionar-se, bem como prevenir agressões.

Diferentes pesquisas mostram que as ações mais eficazes para a intervenção ao bullying têm se pautado em estratégias de apoio ou suporte realizado entre os próprios alunos (Avilés, 2013; Cowie and Wallace, 2000; Torrego, 2000). Esses programas têm como característica principal o fato de não se centrarem na atuação direta dos gestores, mas valerem-se do protagonismo juvenil, isto é, o aluno como responsável por determinadas ações entre os demais (alunos como ele), com o objetivo de promover uma convivência favorável entre si. Os professores, por sua vez, assumem o papel de formadores, acompanhadores e tutores. Os sistemas de apoio entre pares pretendem oferecer aos alunos recurso que os ajude em diversas situações, tais como dificuldades acadêmicas, dificuldade na adaptação da rotina

escolar, problemas pessoais ou familiares, questões culturais ou dificuldades nas relações com os colegas, confusões, entre outros.

Cowie e Sharp (1996) descrevem três tipos de sistema de apoio entre pares: befriending, sistema de apoio aos alunos mediante o reforço das relações de amizade; mentoring - alunos tutores, com mais capacidade ou experiência, ajudam os mais novos ou com mais necessidades; counselling - sistema de apoio que fornece orientações aos companheiros necessitados de alguma ajuda. Desde 2008, Avilés, Torres e Vián elaboram estruturas sociais nas escolas que trazem os alunos como protagonistas nas intervenções em situações de violência, bem como de estratégias que visam a melhoria da convivência escolar. Organizados em diferentes modalidades, seja individual (Fernandez, Villoslada, y Fuentes, 2008), ou em equipes, contribuem para a melhoria das relações interpessoais na escola e especificamente nas intervenções em casos de bullying bem como em sua prevenção.

Avilés (2013) é o autor do modelo das “Equipes de Ajuda”, adotado em algumas escolas brasileiras, pioneiras na implantação desta estratégia de intervenção nas questões de convivência no país. Tal proposta considera que, em grupos, meninos e meninas trabalharão juntos, de modo colaborativo e cooperativo, unidos por uma mesma atividade e poderão ajudar-se mutuamente em momentos determinados, independentemente de suas idades. Tem-se como objetivo, nesta modalidade, que o aluno não se sinta sozinho na tarefa de ajudar e que fundamentalmente aprenda a cooperar com os outros. Desta maneira, caracteriza-se como um grupo de referência na escola, onde as crianças e jovens, vítimas de violência ou envolvidos em conflitos, possam buscar suporte e discutir estratégias para a solução de tais questões. A opção pelo trabalho em equipe não foi aleatória, uma vez que este traz a ideia de um grupo que opera em busca de um mesmo objetivo, com um sentimento comum de apoio, evitando assim a sobrecarga de responsabilidade ao indivíduo (Avilés, e Alonso, 2008; Sharp, Cowie, e Smith, 1994). Além disso, os membros da equipe se sentirão mais respaldados em suas decisões, bem como o respeito e a confiança do grupo de iguais em relação aos membros da equipe de ajuda aumentarão. Faz-se relevante apontar também que a escolha dos alunos que farão parte da Equipe de Ajuda é feita pelos próprios colegas, baseado no critério de confiança. Além disso, fazer parte de um sistema de apoio entre pares, exige que o aluno tenha boas habilidades de comunicação e um importante nível de empatia e assertividade. Por isso, os integrantes deste grupo, submetem-se a um processo de formação e contam com o apoio e acompanhamento de seus professores.

Em seus estudos, Cowie e Wallace (2000) identificaram dados relevantes em relação às contribuições que um sistema de apoio entre pares pode propiciar. Dentre elas, destaca-se:

1. A probabilidade de um jovem contar o que se passa com ele a um igual é muito maior do que a de ele contar a uma autoridade.
2. Os alunos identificam com mais facilidade as formas de violência que ocorrem entre seus pares do que os adultos.
3. Os professores nem sempre dispõem de tempo e/ou recursos para intervir nos conflitos interpessoais.
4. Entre os alunos, é bem provável que se encontrem alguns com habilidades valiosas de ajudar o outro e, assim, exercer o verdadeiro sentido de cidadania.
5. Muitas vezes, entre os ajudantes, encontra-se um número significativo de jovens que foi vítima de algum tipo de violência. Esses parecem ser os mais disponíveis a ajudar os outros e, através dessa atitude, passam a se fortalecer e a se ver como valor.
6. A existência de um sistema de apoio entre pares pode trazer às vítimas de bullying uma sensação de proteção e segurança que não tinham antes.
7. A escola, com o tempo, passa a ser vista como uma instituição que se preocupa com o bem-estar daqueles que dela fazem parte.

8. É possível que os sistemas de ajuda possam ser integrados a outros serviços escolares, tais como a Orientação Educacional e a Coordenação Pedagógica.

As mesmas autoras apontam ainda três características principais para o sistema de apoio entre pares:

-As crianças e os adolescentes que participam dos sistemas de apoio são formados para trabalhar em grupos para além das relações de amizade.

-Os participantes dos sistemas de apoio entre pares têm a oportunidade de conhecer o outro e aprender a se conhecer, além de perceber suas próprias emoções nas relações que estabelecem com os colegas e praticar formas de comunicação mais efetivas.

-A formação das crianças e dos jovens tem como objetivo maior favorecer as relações interpessoais entre eles, para que os conflitos sejam resolvidos de maneira não violenta.

Isto posto, ressalta-se aqui que este estudo tem como hipótese que a presença de sistemas de apoio entre iguais poderá fornecer aos centros educacionais possibilidades de diminuição na frequência e nos tipos de problemas existentes nas relações entre pares. Além disso, objetiva investigar as contribuições sentidas pelos participantes das Equipes de Ajuda com a implantação do programa, bem como as contribuições sentidas pelos demais alunos das escolas em que foi implantado o programa a partir de tal procedimento.

Método

Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter exploratório e descritivo que conta com a participação de alunos de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo, Brasil, numa amostra escolhida por conveniência. No total, conta-se com a participação de 200 alunos, do Ensino Fundamental II, de escolas em que o Programa de Apoio em Iguais, chamado de Equipes de Ajuda, foi implantado. Os instrumentos para essa pesquisa foram utilizados em pré e pós teste. Para verificar a frequência e a presença de situações de bullying entre os alunos foi utilizado um questionário fechado adaptado de Olweus (1994), Avilés (2002) e Tognetta, Rosário e Avilés (2014). O questionário foi aplicado de forma anônima e voluntária, na escola em que as Equipes de Ajuda foram implantadas. Os dados estatísticos serão analisados usando o programa SPSS. Tal instrumento que apresenta os diversos tipos de agressões presentes no cotidiano da escola percebidas pelos alunos será novamente aplicado depois em caráter longitudinal após três meses de implantação do sistema e depois de um ano de sua existência no contexto educativo. Para constatar as contribuições sentidas pelos participantes e não participantes do programa serão realizadas sessões de grupos focais em que esta discussão esteja presente. Até o envio deste, a pesquisa encontrava-se em sua fase inicial, ou seja, finalizando a aplicação do instrumento. Os dados obtidos serão apresentados em publicação posterior.

Resultados

Ainda que não se tenha, até o momento, evidências comprovadas em relação à diminuição dos casos de intimidação nas escolas em que houve a atuação das Equipes de Ajuda, uma avaliação preliminar dos dados obtidos, aponta para esse caminho. Ou seja, a partir da implantação deste modelo de sistema de apoio entre pares, na perspectiva dos estudantes, houve uma sensível diminuição na incidência dos casos de violência escolar. Entretanto, aparece aqui um questionamento acerca do conhecimento que a comunidade escolar tinha a respeito do bullying, antes do processo formativo que precedeu a implantação das Equipes de Ajuda, o que pode ter interferido nos resultados do pré-teste. Pressupõe-se que muitas ações vistas como “brincadeiras” ou percebidas pelos estudantes como naturais desse cotidiano, depois do estudo, das reflexões proporcionadas pela implantação desses sistemas de apoio, foram revistas e entendidas como problemas em que o conteúdo moral do respeito não está presente. Ao que parece, o aluno envolvido neste programa vem se beneficiando, desde sua formação, especialmente no que se refere à empatia, escuta ativa e especialmente a capacidade de pensar diferentes possibilidades antes de agir na solução de um problema/conflito interpessoal.

Discussões/Conclusões

A implantação dos sistemas de apoio entre pares, notadamente o modelo espanhol das Equipes de Ajuda, adotado por algumas escolas brasileiras, reflete a preocupação da comunidade escolar em relação ao fenômeno bullying. A implementação deste programa, favoreceu a conscientização de alunos, professores e pais em relação a esta forma de intimidação. Corroborando o que já foi apontado em outras pesquisas, a atuação das Equipes de Ajuda tem promovido maior conscientização das questões de convivência nas escolas em que ocorre, bem contribuiu para uma melhora do clima escolar (Avilés, Torres e Vian, 2008).

A existência de um sistema de apoio entre pares, ainda, oportuniza a criação de um canal de comunicação e ajuda, (Avilés, Torres e Vian, 2008; Cowie e Naylor, 1999) que favorece plenamente a construção de um ambiente em que a convivência seja um valor. A experiência de meninos e meninas brasileiros mostra-nos a possibilidade de dar voz e vez aos alunos, como protagonistas de sua própria atuação e como sujeitos cuja escola objetiva que sejam autônomos no futuro, experimentem a autonomia no presente. É possível reconhecer que a implantação de sistemas de apoio entre iguais proporciona, na escola, a mudança do clima de confiança e a presença de valores morais num cotidiano, que muitas vezes, era marcado pela violência.

Referencias

Avilés Martínéz, J.; Alonso Elvira, N. (2014) Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. In: International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD *Revista de Psychologies*, no. 01, vol. 07, p. 247-256.

Avilés Martínéz, J.; Alonso Elvira, N. (2014) Sistemas de apoyo em la escuela para el desarrollo del protagonismo del alumnado en la convivencia escolar. In: TOGNETTA, L.R.P; VINCENTIN, V.F. (ORGS.) *Esses adolescentes de hoje... O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor*. Americana, SP: Adonis, p.235-248.

Avilés, J. M. (2006) *Bullying: el maltrato entre iguales. Agressores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Avilés, J. M. (2013) *Bullying: Guia para educadores*. Campinas (SP): Mercado das Letras.

Camodeca, M.; Goossens, F. A. (2005) Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47, p. 93-105.

Cowie, H. (1990). Perspective of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and Evaluation*, 4, 108-125.

Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P. y Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467.

Cowie, H.; Wallace, P. (2000) *Peer support in action*. London: Sage.

Cowie, H; Smith, P. (2002) Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. In: BEBARBIEUX, H.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas Escolas: Dez abordagens Europeias*. Brasília: UNESCO, p. 247-268.

Craig, W.; Pepler, D. (1997) Observations of bullying and victimization in the schoolyard. In: *Canadian Journal of School Psychology*, 13, p. 41-59.

Fante, C. (2005) *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência e educar para a paz*. Campinas: Verus.

Frey, K. S.; Hirschstein, M.; Edstrom, L.; Snell, J. L. (2009) Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. In: *Journal of Educational Psychology*, 101, p. 466-481.

Frey, K.; Edstrom, L.; Hirschstein, M. (2010) School bullying. A crisis or an opportunity? In: Jimerson, S.; Espelage, D. (Eds.). *Handbook of bullying in schools: an international perspective*. New York: Routledge, p. 403-415.

Goossens, F. A.; Oltoff, T.; Dekker, P. H. (2006) New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. In: *Aggressive Behavior*, 32, 2006, p. 343-357.

Hawkins, D. L.; Pepler, D. J.; Craig, W. M. (2001) Naturalistic observations of peer interventions in bullying. In: *Social Development*, 10, 2001, p. 512-527.

Herbert, G. (1989) A whole-curriculum approach to bullying. In: Tattum, D.; Lane, D. (Eds.). *Bullying in schools*. Stoke-On-Trent, UK: Trentham, p. 73-80.

Jennifer, D.; Cowie, H. (2012) Listening to Children's Voices: Moral Emotional Attributions in Relation to Primary School Bullying. In: *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), p. 229-241.

Menesini, E.; Codecasa, E.; Benelli, B.; Cowie, H. (2003) Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. In: *Aggressive Behavior*, 29, p. 10-14.

Olweus, D. (1993) *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Piaget, J. (1998) *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 23ª Ed.

Piaget, J. (1994) *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

Porter, W.; Plog, A.; Jens, K.; Garrity, C.; Sager, N. (2010) Bully-proofing your elementary school: Creating a caring community. In: Jimerson, S.; Espelage, D. (Eds.). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge, p. 431-440.

Salmivalli, C. (1999) Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. In: *Journal of Adolescence*, 22, p. 453-459.

Salmivalli, C. (2010) Bullying and the Peer Group: A Review. In: *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), p. 112-120.

Salmivalli, C.; Kärnä, A.; Poskiparta, E. (2010) From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In: Jimerson, S. R.; Swearer, S. M.; Espelage, D. L. (Eds.). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge, p. 441-454.

Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Björkqvist, K.; Österman, K.; Kaurkianinen, A. (1996) Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. In: *Aggressive Behavior*, 22, p. 1-15.

Salmivalli, C.; Voetem, M. (2004) Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. In: *International Journal of Behavioral Development*, 28, p. 246-258.

Suttom, J.; Smith, P. K. (1999) Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. In: *Aggressive Behavior*, 25, p. 97-111.

Tognetta, L. R. P. (2003) *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na*

Tognetta, L. R. P. (2009) *Perspectiva Ética e Generosidade*. Campinas (SP): Fapesp/Mercado de Letras.

Tognetta, L. R. P. (2010) Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. In: *Actas do 8º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero*. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos. ISBN 978-972-8400-97-2

Tognetta, L. R. P. Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In: TOGNETTA, L.; VINHA, T. (Orgs.). *É possível superar a violência na escola?* São Paulo: Editora do Brasil, 2012, p. 100-115.

CAPÍTULO 7

Bullying: un estudio sobre la adhesión a los valores morales y el protagonismo juvenil

Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim, e Luciene Regina Paulino Tognetta
UNESP Araraquara (Brasil)

Introducción

Situações de agressões, violência, vandalismo, corrupção (em esferas políticas, sociais e escolares), preconceitos (referente a credo, religião, raça, cor e/ou gênero), humilhações, entre outros problemas, sempre foram presentes na história da humanidade da mesma forma como o desejo pelo entendimento das ações humanas. São situações que sempre instigaram o mesmo homem que age mal a questionar-se: por que agir assim? Que valores temos para nossas vidas?

Somada a tal especulação humana, mais uma indagação se inflama entre alguns homens que assumem dupla função diante da humanidade: humanizar e educar. E, assim, como educador, faz-se a si mesmo a mais necessária das perguntas: o que fazer para que meninos e meninas tenham valores morais e que escolham, entre o poder e a humildade, entre o egoísmo e a solidariedade, entre a ganancia e a justiça, aqueles que o tornariam mais humanos como diria Aristóteles desde a Grécia antiga?

Para responder a tais questionamentos, primeiramente, é preciso compreender como esses valores que tantos desejamos, os valores morais, são construídos. Segundo a teoria construtivista de Jean Piaget (1932-1994), os valores morais são construídos a partir da interação do indivíduo com o meio em que está inserido, como a família, a escola, a sociedade, os amigos, os meios de comunicação. Então, se desejamos que esses indivíduos sejam respeitosos, justos, tolerantes e honestos, será preciso que eles experimentem relações onde esses valores estejam presentes desde pequenos. Não será através de livros, lições de moral ou aulas expositivas que eles aprenderão como serem honestos quando este valor (ou qualquer outro valor moral) estiver em jogo.

Certamente, esses meninos e meninas convivem com seus pares em um ambiente onde passam boa parte de suas vidas: a escola. Neste contexto, o fato é que nem sempre essa convivência é pacífica, justa, tolerante e respeitosa. Entre os diversos problemas vivenciados neste ambiente, chama-nos a atenção, a nós e a diversos pesquisadores da atualidade (Fante, 2005; Tognetta e Vinha, 2010; Tognetta e Vinha, 2009; Avilés y Casares, 2005; entre outros), uma forma de violência chamada bullying. O bullying é uma violência perversa que denigre, pelo fato de incidir sobre a imagem que o sujeito tem de si mesmo diante do outro, seu par. (Avilés, 2006; Tognetta e Rosário, 2013). Apesar de se tratar, de uma forma de intimidação, assim como outras formas de violência, o bullying apresenta algumas características específicas, que o diferenciam. A primeira delas é que se trata de uma agressão entre pares, ou seja, crianças/crianças, adolescentes/adolescentes, que ocupam um mesmo papel no grupo, embora haja um desequilíbrio de poder. A segunda refere-se à repetição. A terceira aponta para o caráter de intencionalidade, ou seja, não se tratam, segundo as autoras, de brincadeiras ou explosões de raiva contra outro qualquer, em episódios esporádicos, mas sim de uma meta de gerar dano a uma vítima específica, que fora escolhida. Isso nos remete à quarta característica, que marca a necessidade de haver a “vítima escolhida”, denominada alvo, que se vê com menor valor. E por fim, a última característica incide sobre a presença de espectadores, um público que pela indiferença e falta de indignação alimenta a ação do(s) autor(es).

É fato que a exposição do problema em escolas brasileiras tem sido feita de maneira ainda tímida, utilizando-se de campanhas pontuais nas escolas, em meios de comunicação, entre outros muito mais no sentido de se coibir as intimidações pelo medo da sanção aplicada. É fato notório, também, a insuficiência e/ou superficialidade de ações por parte de algumas escolas, como também a inexistência

de políticas públicas, com o objetivo de compreender o fenômeno e seus aspectos psicológicos, para que se possa intervir junto a todos os envolvidos, de modo a erradicar suas motivações e, conseqüentemente, sua incidência.

Isso, porque a literatura mundial nos permite constatar a necessidade de que os envolvidos em situação de bullying sejam compreendidos em suas particularidades dos papéis que assumem na dinâmica do problema para que as intervenções necessárias sejam pensadas de maneira eficaz. Certamente, os envolvidos em situações de bullying não demonstram empatia e não incluem o outro em seu universo de valores, também não consideram o bem-estar alheio (Tognetta e Rosário, 2013).

Mas, poderíamos nos perguntar: Por que nos preocupar com sentimentos alheios? Que mecanismos psicológicos são acionados para que se decida pelo respeito ou pela intimidação do outro?

Voltamos àquela primeira questão sobre os valores morais do ser humano. Pode-se pensar que as virtudes devem ser universais, iguais e exigidas de todas as pessoas da mesma forma ou que essas mesmas virtudes sejam ao menos “universalmente desejáveis”. De qualquer forma, não basta, porém, a lei “seja solidário” para que o indivíduo o seja. O “dever” (lei) no caso das virtudes não supre tal demanda, é preciso que haja algo mais, uma motivação interior pautada nos investimentos que cada um dá às experiências de sua vida, conforme seu projeto e o que lhe fará feliz.

Portanto, para um cidadão ser virtuoso é preciso que dentro dele haja uma disposição, que é regulada pela força de vontade, que faz com que num conflito ele se decida pela situação moral e não pelo seu contrário. Em outros termos, Savater (2005) deixa-nos claro toda discussão anterior salientando que “distinguir entre o bem e o mau, é um conhecimento que todos nós tentamos adquirir pela compensação que nos traz”. A palavra compensação usada por ele tem o mesmo sentido que o resultado do investimento afetivo que fazemos, do “valor”, na teoria piagetiana. Os valores são tais investimentos afetivos que colocamos em nossas relações com as pessoas e com o mundo, para formar assim nossa escala do que nos é importante e essencial. Nossas escolhas, portanto, mostram o que para cada um de nós é valor, o que é central para a nossa identidade na convivência com o outro. Assim, o valor pode ser visto pelo que admiramos, pelo que desejamos enquanto força para conseguir (como força de vontade).

Diante de tais discussões, voltamo-nos novamente às indagações: “Por que alguns jovens se envolvem em iniciativas que tem como objetivo o bem-estar e o cuidado com o outro enquanto outros se mantem apáticos diante das mesmas situações?” Ou “Quais seriam os valores centrais desses jovens?” E ainda “Jovens que tendem a respeitar mais os outros em situações em que há um problema entre pares dariam respostas também mais evoluídas a dilemas que envolvem a generosidade ou a justiça?”

Todas essas questões conduzem a aprofundarmo-nos na compreensão da gênese de algumas virtudes, especialmente, a generosidade. Certamente, tão pouco estudada, a generosidade pode se manifestar como um caminho para a superação das relações desrespeitosas, egoístas e indiferentes que temos visto entre crianças e adolescentes, em tantas instituições escolares. Atemo-nos por ora a uma breve definição de tal virtude. Primeiramente, há que se considerar certa diferenciação entre dois termos, muitas vezes utilizados como sinônimos: generosidade e solidariedade. Comte-Sponville (1995) apresenta-nos o conceito de ambas: solidariedade “*é um estado de fato antes de ser um dever. (...) solidariedade é, antes de mais nada, o fato de uma coesão, de uma interdependência, de uma comunidade de interesses ou destino*” (p. 98) enquanto ele apresenta a generosidade como uma “*virtude do dom. Não se trata mais de atribuir a cada um o que é seu, como diria Spinoza a propósito da justiça, mas de lhe oferecer o que não é seu, o que é de quem oferece e que lhe falta*” (p. 97).

O autor apresenta a ideia de que ao ter determinadas atitudes solidárias, como por exemplo, se solidário à luta trabalhista de determinada classe operária o indivíduo estará lutando, também, pelos seus próprios interesses. Já a generosidade vai além de todo e qualquer interesse próprio, tem-se determinada atitude generosa porque sente-se livre para agir bem. Nas palavras do autor “ser generoso é saber-se livre para agir bem e querer assim” (p. 105).

Voltemos a relação entre ambas, não para as colocarmos em posições contrárias, mas para entendê-las, neste caso, como complementares. Definitivamente não podemos dizer que a solidariedade não tem valor, pois a experiência da solidariedade fará surgir a ação solidária (Tognetta, 2003, p. 58) e através das ações solidárias é que se chegará a generosidade, virtude desprendida de egoísmo e tão desejada por nós. Assim:

“Voltemos a generosidade. Que a solidariedade pode motivá-la, suscitá-la, reforça-la, não há dúvida. Mas ela só é verdadeiramente generosa desde que vá além do interesse, ainda que bem compreendido, ainda que partilhado – logo, contanto que vá além da solidariedade!” (Comte-Sponville, 1995, p. 101)

Não podemos deixar de conceituar, mesmo que brevemente, outro valor por fazer parte de nossa pesquisa, a justiça. Chamfort (Apud Comte-Sponville, 1995, p.97) diria *“é preciso ser justo antes de ser generoso”*. Neste caso, a justiça é compreendida como base para a generosidade (e várias outras virtudes). É notório que as duas virtudes estão diretamente ligadas as nossas relações interpessoais, à maneira como agimos perante a realidade do outro. Contudo, dificilmente será possível apresentá-las como uma menos desejada que a outra. Uma pode ser mais objetiva -a justiça e a outra subjetiva- a generosidade; uma mais plural e outra mais singular ainda que somente na falta da primeira (a justiça) uma ação possa ser condenável, será a falta da segunda (generosidade) desprezível. Tanto generosidade quanto justiça são desejos-quase que-universais. Desejamos jovens e pessoas mais justas e mais generosas também.

Por fim, como “ensinar” nossos adolescentes tão almejadas virtudes? Como fazer com que nossos adolescentes experimentem ações providas de justiça e de generosidade? Desde Piaget (1932) até os estudos atuais sobre clima escolar indicam que a formação para a cidadania incide sobre a necessária experiência de relações de respeito, cooperação, justiça, tolerância e generosidade. (Vinha, 2000; Tognetta 2003).

Assim, a literatura mundial tem encontrado que a eficiência de propostas de superação da violência escolar se pauta em “programas de apoio entre pares” que têm o objetivo de melhorar a convivência escolar entre iguais (Cowie e Fernández, 2006) e, também em casos mais específicos, outros programas que tem o intuito de erradicar os maus tratos entre iguais, como o bullying (Avilés 2006, 2012).

Tais programas que objetivam a erradicação da violência na escola e o exercício do protagonismo juvenil tem em comum o fato de não se centrarem na atuação dos gestores ou educadores. Pelo contrário, o protagonista é o próprio aluno adolescente, que responsabilizar-se-á por determinadas ações (entre os pares) com o objetivo de estabelecer uma convivência saudável entre todos. Os professores, nesses casos tornam-se formadores, acompanhadores e tutores. É necessário considerar que tanto para alunos quando para professores é preciso uma formação específica, acerca da teoria que envolve as ações de cada um no cotidiano escolar.

A expressão “protagonismo juvenil” é nova se pensarmos que ela *“designa a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola (...) atuando como parte da solução e não do problema”* (Costa, 2001, p. 9). Vale frisar que o jovem é visto como aquele que colaborará nas soluções para o problema e não pode ser visto como parte dele. Assim, professores não poderão jogar sobre os jovens apenas os problemas que não forem capazes de resolver ou então não quiserem resolver, alegando serem a favor do protagonismo. Nessa perspectiva de protagonismo, o jovem é visto como “fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade)” (Ibid).

Considera-se com isso que o jovem, após participar das atividades onde as propostas de ação lhe são apresentadas, deverá estar livre para decidir participar ou não de atividades onde tenha iniciativa para atuar, no entanto, precisará assumir junto a todas as suas escolhas a responsabilidade que lhe caberá. Assim: liberdade, iniciativa e compromisso caminharão juntos diante da escolha do adolescente.

Cowie e Fernández (2006) nos lembram que *“é importante distinguir entre los diferentes sistemas de ayuda que están disponibles, y seleccionar el más adecuado para las necesidades de la escuela”* (p. 296).

Afinal, são variados os modelos de apoio (Avilés e Alonso, 2014): Acogida, Amistad y Compañía, Ayuda, Tutoría, Mentoría, Mediación, Consejo. Os autores ainda ressaltam que “*esta tipología de sistemas de apoyo entre iguales también varía en la calidad de la relación que se establece entre iguales*” (Ibid). Cada um desse sistema de apoio tem um objetivo específico e estabelece relações entre os pares com características um pouco diferenciadas. Em nossa pesquisa, nos atentaremos apenas a um tipo de sistema de apoio: as Equipes de Ajuda que foram criadas por Avilés (2013).

Assim, a problemática dessa pesquisa relaciona-se à educação e, também, a a compreensão do fenômeno psicológico que explica a presença de uma ou outra virtude nas ações para o bem. Para a educação: haverá diferenças na adesão a valores morais entre jovens que participam de situações de protagonismo juvenil e aqueles que não participam? E para a psicologia: a adesão ao valor do respeito em situações de bullying estará mais relacionada à adesão ao valor da justiça ou da solidariedade?

Os objetivos dessa investigação são: comparar a adesão a valores morais (respeito, justiça e solidariedade) por jovens que participam de formas de protagonismo juvenil e por aqueles que não participam e comparar a adesão ao valor do respeito em situações de bullying à adesão ao valor da solidariedade e da justiça.

Método

Para a realização de tal pesquisa, a amostra, escolhida por conveniência, é formada por dois grupos distintos, com 80 alunos cada, sendo adolescentes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II de escolas públicas e particulares do interior paulista. O primeiro grupo é de adolescentes que fazem parte das Equipes de Ajuda, nas quais exercem o protagonismo juvenil. O segundo de adolescentes que não estão envolvidos em tais grupos.

O instrumento utilizado é um questionário adaptado das escalas de adesão aos valores de Justiça, Solidariedade e Respeito organizados pela Fundação Carlos Chagas (2014). São seis histórias sobre o valor do respeito, sendo que três delas referem-se a situações de Bullying, mais três falam de justiça e três outras histórias sobre o valor da generosidade.

O instrumento citado é composto de duas partes: uma contendo questões caracterizando o perfil dos respondentes e outra com questões na forma de pequenas histórias sobre os valores. As histórias contêm sempre cinco alternativas de respostas, sendo três pró-valor e duas contra o valor. O participante da pesquisa deve escolher apenas uma resposta. Além das posições pró ou contra os valores, as alternativas apresentam níveis de perspectivas sociais que evidenciam modos diferentes das pessoas aderirem aos valores de justiça, solidariedade e respeito. Para este último valor, são apresentadas três situações de bullying. As alternativas indicam três perspectivas: uma posição social muito egocêntrica ao aderir um valor, usada apenas em função das próprias necessidades e pontos de vistas (perspectiva social egocêntrica); uma posição social estendida aos outros próximos, como as pessoas afetivamente importantes (pais, família, grupo de amigos, gangue) e às autoridades, regras e convenções sociais (autoridades institucionalizadas, lei escrita e convencional-perspectiva social sociocêntrica) e, finalmente, a adesão aos valores reconhecendo que eles podem ser necessários, bons ou justos, para qualquer pessoa, em função de um princípio maior referente à dignidade do ser humano como meio e fim de qualquer princípio moral (perspectiva para além da sociedade ou propriamente moral). Esses níveis de perspectiva social apresentados nas alternativas resultaram, posteriormente, nos níveis das escalas de cada um dos valores mensurados.

Resultados

A presente pesquisa está em fase de coleta de dados, uma vez que estão sendo implantadas em diversas escolas, do interior do estado de São Paulo, as Equipes de Ajuda, através da escolha (pelos próprios colegas de turma) e da formação de tais alunos para atuação entre pares. Vale ressaltar que para que o trabalho de protagonismo acontecer no ambiente escolar, faz-se necessário a formação de todos os

docentes da escola, bem como a inserção de uma nova disciplina na grade curricular, que tenha como “conteúdo” os temas referentes a construção dos valores e a convivência ética.

Discussões/Conclusões

Nossas hipóteses direcionam-se a considerar que alunos participantes de ações de protagonismo na escola apresentam maior adesão aos valores morais, como o respeito, a justiça e a solidariedade, do que os que não participam, uma vez que já apresentam uma predisposição a empatia e a considerar o outro em suas escolhas e atitudes. Cremos ainda que, com relação ao segundo objetivo de nossa pesquisa, esses mesmos participantes ao demonstrarem maior adesão ao valor do respeito em situações de bullying, também poderão nos trazer um novo olhar sobre os outros dois valores, que são a justiça e a solidariedade. Embora nos pareça que o respeito esteja intimamente ligado a justiça, cremos que exista uma estreita relação entre respeito e generosidade. Diante das sutilezas presentes nas situações de bullying e a necessidade de que para compreendê-las como problemas, é preciso certa sensibilidade à dor do outro, mais provida de generosidade do que de justiça. Certamente, esses dados nos trarão a necessidade a aprofundarmos a reflexão acerca do dever e do querer, as duas dimensões necessárias à construção do que contemporaneamente a Ricouer, chamamos de “ética”.

Alguns pesquisadores já nos apresentaram dados interessantes que nos levam a tais hipóteses. Menesini, Nocentini e Camodeca (2011), realizaram um estudo com o objetivo de investigar exatamente isto: a relação entre os valores dos adolescentes, sua participação em situações de bullying tradicional e cyberbullying e desengajamento moral. A amostra foi composta por 390 adolescentes de diferentes escolas de Ensino Médio com idades entre 14 e 18 anos, sendo que 50% do grupo era composto por meninas. Utilizaram o sistema de valores desenvolvido por Schwartz (1992) e validado em mais de 70 culturas. Ele é baseado em 10 valores caracterizados por diferentes objetivos e resumidas no seguinte: Poder (com o objetivo de status social elevado através de dominação e controle de recursos), Realização (aquisição de sucesso através da competência de acordo com os padrões sociais), Hedonismo (busca do prazer e satisfação), Estimulação (aspiração de mudança, desafio e emoção), Auto-Direção (independência de pensamento e ação), Universalismo (compreensão, a tolerância e a proteção do bem-estar das pessoas e da natureza), Benevolência (cuidado com o bem-estar das pessoas com quem se está em contato social), Tradição (respeito e aceitação dos costumes tradicionais da cultura ou religião), Conformismo (evitando ações e impulsos que violem as normas sociais), e de Segurança (Necessidade de uma estrutura social: segurança, harmonia e estabilidade). De acordo com Schwartz (1992), esses 10 valores básicos produzem uma estrutura integrada em torno de um modelo de dois eixos, em que valores adjacentes compartilham objetivos comuns, ao passo que valores opostos têm objetivos divergentes. Essa estrutura pode ser resumida em duas dimensões: auto-aprimoramento contra a autotranscendência e abertura a mudanças contra a conservação. Na primeira dimensão (auto-aprimoramento vs. autotranscendência), poder e realização são contrários ao universalismo e benevolência. Na segunda dimensão (abertura à mudança versus conservação), estimulação e auto direção e se opõem à segurança, conformismo e tradição. Finalmente, a dimensão do hedonismo compartilha elementos de abertura a mudanças e autoaprimoramento. Os dados encontrados pelos autores afirmam que em situações de Bullying e Cyberbullying há ausência de aspectos morais, como a falta de culpa, a desobediência, a maldade e a deslealdade; envolvidos em Bullying apresentam baixa pontuação em Autotranscendência (que se relaciona ao bem-estar alheio) e que autores de Bullying apresentam baixos níveis de Benevolência e Atitudes Prossociais (falta de tolerância, paz e respeito). Já os envolvidos em Cyberbullying apresentam correlação com os valores de Autorrealização (atenção voltada para si, para obtenção de sucesso, poder, domínio e status social). E mais: encontraram efeitos indiretos evidentes em Autorrealização e Abertura a mudança, tanto em Cyberbullying quanto em Bullying e comportamento imoral e desengajado. Por fim, não se encontrou diferença de gênero.

Tognetta e Rosário (2013), sob a olhar das representações de si, também encontraram resultados que demonstram que os conteúdos morais pouco são integrados à identidade dos alunos que participaram da pesquisa, somente 8,8% de nossos sujeitos se referem à admiração a valores morais que incluem a si e ao outro, enquanto 17,9% se referem a conteúdos individualistas (não consideram valores altruístas) e, por fim, 39,4% dos participantes conservam suas respostas na categoria dos estereótipos sociais. E, ao relacionarem tais representações com o envolvimento em situações de bullying, verificaram que os autores apresentam mais representações de si individualistas, enquanto os alvos mais representações individualistas (como admirar conteúdos éticos), uma vez que o que lhes falta refere-se à imagem – inferior-que tem de si diante do outro, pois creem ser a determinação das qualidades do grupo ao qual pertencem.

Como o ambiente escolar é o local onde as relações interpessoais se intensificam, é preciso que ele seja na mesma medida o local onde as crianças e os jovens podem experimentar formas de torná-lo mais ético e saudável. Isso, em hipótese alguma, exclui os conflitos (tão normais a todos nós) de tal realidade, mas sim, colocam os próprios alunos como protagonistas de uma atuação mais efetiva na erradicação de formas pouco respeitadas de convivência, exatamente na busca pelo princípio maior que está em jogo quando se pensa a formação humana: para que a convivência seja ética.

Referencias

- Avilés, J., y Alonso, N. (2014). Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología, 1*(7).
- Avilés, J., y Casares, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología, 21*(1), 27-41.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en La escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. (2012). *Manual contra el bullying. Guía para el profesorado*. Lima: Libro Amigo.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo, Martins Fontes.
- Costa, A.C.G. (2001) *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador*. Belo Horizonte: Editora Universidade.
- Cowie, H., y Fernandéz, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en la escuela: desarrollo y retos. *Revista Eletrocnica de Investigación Psicoeducativa, 9*(4), 2.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: cómo prevenir a violência e educar para a paz*. Campinas: Verus.
- La Taille, Y. (2001) A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: Demo, Pedro., La Taille, Y., e Hoffman, J. (Orgs.). *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação.
- Menesini, E., Nocentini, A., y Camodeca, M. (2011). Morality, values, tradicional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 31*, 1-14.
- Piaget, J. (1932-1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Savater, F. (2005). *Ética para meu filho*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil.
- Schwartz, S.H. (1992) Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Tognetta, L.R.P., y Rosário, P. (2013). Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Estudos em Avaliação educacional, (24)*56.
- Tognetta, L.R.P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras/FAPESP.
- Tognetta, L.R.P., y Vinha, T.P. (2009). Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: Cunha, J., y Dani, L. (Orgs.) *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Editora da UFSM.

Tognetta, L.R.P., y Vinha, T.P. (2010). Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução In: *Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero*. ISPA-Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos.

Tognetta, L.R.P., y Vinha, T.P. (2011). *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CAPÍTULO 8

As creencias de auto-eficacia de espectadores en las situaciones de bullying: ¿Porque Ayudar?

Raul Alves de Souza, y Luciene Regina Paulino Tognetta
Universidad Estatal Paulista -UNESP- (Brasil)

Introducción

O bullying, como uma forma de violência, já vem sendo estudado há mais de 30 anos. As primeiras investigações e pesquisas foram feitas pelo norueguês Dan Olweus, ainda no final da década de 1970. Desde então, outros pesquisadores, dos mais diversos países, têm pensado em causas, características e intervenções para o problema (Ferrás, y Selman, 2014; Avilés, 2013; Cowie, y Wallace, 2000; Cowie, y Smith, 2002; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukiainen, 1996; Smith, y Sharp, 1994; entre outros). No Brasil, o início das pesquisas se deu nos anos 2000, com Fante (2005), que tinha o objetivo de investigar e mapear o problema. Após, outros estudos também vieram para ampliar as discussões sobre o tema e propor possibilidades de intervenções, principalmente no que se refere ao problema em âmbito escolar (Fischer, 2010; Frick, Menin, y Tognetta, 2012; Tognetta, 2010; Tognetta, y Vinha, 2009; entre outros).

O termo “bullying”, originalmente em inglês, significa intimidação, com ideia de um maltrato realizado por um sujeito mais forte sobre alguém mais fraco. Porém, as línguas latinas ainda não conseguem uma tradução literal que represente a fundo seu significado nas questões de violência. Alguns autores (Almeida, Lisboa, y Caurcel, 2005 e 2007; Avilés, 2013) têm usado o termo “malos tratos entre iguais” para expressar tal fenômeno, mas essa denominação ainda nos parece pouco para traduzir a expressão desse problema tão peculiar.

Segundo Olweus (1993) o bullying é definido como "comportamento indesejado e agressivo entre crianças e adolescentes que envolve um desequilíbrio de poder entre as partes, que se repete ao longo do tempo". Avilés (2012) acrescenta que os que sofrem tais agressões se mantêm numa questão de vitimização por impossibilidade de se desvencilhar de uma autoimagem com pouco valor. Ainda que ambos, agressor e vítima, estejam sempre sob os olhos de seus iguais, que testemunham os fatos.

Investigações apontam efeitos do bullying tanto para agressores quanto para as vítimas. Em pesquisa recente com 2600 sujeitos para a caracterização do fenômeno encontrou-se que os autores da vitimização apresentam substratos de violência e ausência de respeito, não conseguindo, assim, tomar consciência do estado e sentimento das vítimas que agridem, lhes faltando, portanto, sensibilidade moral (Tognetta, y Rosário, 2013).

Sabe-se que crianças vítimas de bullying são mais propensas a ter problemas psiquiátricos e socioemocionais durante a infância (Brain, 1997; Due et al., 2005; Hawker y Boulton, 2000; Nishina, Juvonen, y Witkow, 2005; Rothon, Head, Klineberg, y Stansfeld, 2011) e que, muitas vezes, duram até a idade adulta (Copeland, Wolke, Angold, y Costello, 2013; Gladstone, Parker, y Malhi, 2006).

Enquanto a maioria das pesquisas atuais sobre intimidação enfocam os fatores de risco e efeitos do bullying sobre as vítimas e agressores, uma área de investigação que vem ganhando destaque é o estudo do papel que desempenham espectadores nessa situação e o modo pelo qual as respostas das testemunhas contribuem para aumentar ou reduzir o problema. A esse respeito, os investigadores têm documentado que quando testemunhas são favoráveis às ações do agressor, a incidência do bullying nas escolas é susceptível a aumentar, porém, quando elas expressam desaprovação às ações violentas, sua prevalência diminui (Kärnä, Voeten, Poskiparta, y Salmivalli, 2010; Salmivalli, et al., 1996; Salmivalli, Kärnä, y Poskiparta, 2011; Salmivalli, y Poskiparta, 2012).

Salmivalli et al (1996) que iniciaram as pesquisas sobre os diferentes papéis dos espectadores na situação de agressão, usaram um processo de nomeação para diferenciar e identificar as funções de quem assiste a cena: os outsiders (que ficam de fora e não tem ação sobre o fato), os defenders (defensores das vítimas) e os assistants (que reforçam e dão feedback positivo às agressões). Após esses primeiros estudos finlandeses, outros pesquisadores utilizaram o mesmo quadro conceitual (Camodeca, y Goosens, 2005; Goosens, Olthof, y Dekker, 2006; Menesini, Codecasa, Benelli, y Cowie, 2003; Schäfer, y Korn, 2004; Sutton, y Smith, 1999).

Pepler e outros pesquisadores fizeram estudos de observação (Pepler y Craig, 1997; Craig et al, 2000; Hawkins et al., 2001) sobre o envolvimento do espectador em situações de bullying e a sua participação e colaboração em pôr fim à ocorrência. De acordo com suas conclusões, os colegas apoiaram as vítimas em uma minoria dos episódios (19%), mas em 57% dos casos foram eficazes em acabar com o bullying dentro de 10 segundos (Hawkins, et al., 2001).

No que se refere aos feedbacks positivos prestados aos agressores, estudos mostram que a maioria dos que assistem à cena de violência reforçam os autores da situação (Craig, y Pepler, 1997; Salmivalli, et al., 1996; Sutton, y Smith, 1999). O reforço típico da intimidação envolve exibições de aprovação (por exemplo, sorrindo) ou incitações verbais diretas (Salmivalli, y Voeten, 2004). Feedback positivo, mesmo sutil por pistas verbais ou não verbais, provavelmente, são gratificantes para as crianças que cometem bullying.

Hawkins, Pepler e Craig (2001), Nishina e Bellmore (2010), Salmivalli et al. (1996) sugerem que as testemunhas que não se posicionam contra o bullying, o fazem porque querem proteger seu status entre os pares, alinhando-se com os populares. Mais do que agressivos ou vitimizados, os alunos são tipicamente vistos como ‘pares sociais’ (Juvonen, y Galvan, 2008).

Salmivalli (2010, p. 117) propõe que os espectadores estão "presos em um dilema social". Eles entendem que o bullying é errado e gostariam de fazer algo para pará-lo, por outro lado, se esforçam para garantir seu próprio status e segurança no grupo de pares. Esta interpretação do dilema dos espectadores é confirmada em um estudo realizado por Jennifer e Cowie (2012) que explorou atribuições morais entre estudantes de 10 e 11 anos em relação a si mesmo e aos outros em cenários de bullying, como retratado em uma série de vinhetas pictóricas. Ao entrar no papel de cada um dos personagens da história hipotética, tanto como “eu” ou como “outro”, os participantes citaram principalmente preocupação e vergonha em assumir o papel do espectador.

Outros pesquisadores indicam que o medo de ser a próxima vítima é a principal justificativa das testemunhas por não defender os pares (Chaux, 2012).

Bandura (1973; 1977) alerta que quando antecipam as consequências positivas do comportamento do bullying (valorização e “popularidade” perante os pares) os alunos são mais propensos a se envolver em tais atos com mais frequência. Em contrapartida, desafiar a posição e status do agressor, tomando partido da vítima, fornece um feedback negativo às agressões, tirando a possibilidade de ascensão social dos autores da violência.

Colaborando com essa ideia, O'Connell, Pepler e Craig (1999) utilizaram vídeos para a observação dos comportamentos dos alunos no pátio da escola em situações de bullying com o intuito de avaliar os efeitos de diferentes reações entre os agressores, as vítimas e espectadores. Os resultados destacaram o papel dos espectadores no processo de desenvolvimento das situações, tanto para a manutenção da agressão, seja através de um comportamento passivo ou de apoio ao agressor, como para a interrupção da situação de bullying, intervindo em nome da vítima. O testemunho de colegas apresentou relação positiva com a persistência do bullying, explicada entre outros fatores pela maior propensão das testemunhas em agir de maneira a reforçar esta agressão. Porém, a intervenção dos espectadores em favor da vítima se mostrou eficaz, interrompendo a agressão de três em cada quatro dos casos.

Analisando esses dados, somos instigados a pensar: Como meninos e meninas, além de se indignar com as violências sofridas pelos pares, se sentem confortáveis e confiantes em agir, ajudando-os a pôr fim nas agressões?

Thornberg et al. (2012) entrevistaram 30 alunos com idade entre 9 e 15 anos sobre suas perspectivas e preocupações ao testemunharem os casos de bullying na escola. Ao analisar os discursos dos alunos, perceberam que, de maneira geral, a motivação para intervir em favor da vítima que sofre este tipo de agressão depende da forma como ela avalia e define a situação, o contexto e a sua condição de prestar ajuda. Cinco temas foram elencados como possíveis de influenciar como o espectador pode intervir em defesa à vítima de bullying: a interpretação de dano na situação de bullying, reações emocionais, avaliações sociais, avaliação moral e crença de autoeficácia para intervir.

A autoeficácia percebida é um constructo desenvolvido por Bandura (1997, p. 3) que se refere “As crenças nas capacidades pessoais para organizar e executar os cursos de ação necessários para produzir dadas realizações”. É uma crença de capacidade pessoal estabelecida por julgamento situacional, pois avalia a competência do indivíduo em lidar com as características específicas da tarefa ou de um conjunto delas, além da demanda sobre o nível de desempenho e das circunstâncias em que ocorre (Bandura, 1997).

Ao longo da vida, temos experiências que nos encorajam ou nos desanimam em tomar certas decisões frente às situações que somos colocados. As pessoas tendem a mudar os seus julgamentos sobre suas possibilidades de atuação em certa atividade ao tentarem realizá-la, ao observarem o desempenho de alguém, ao serem informados sobre a percepção dos outros acerca de suas capacidades de obter sucesso e ao perceberem sua própria disposição física e emocional durante a realização da tarefa. Assim, a crença de autoeficácia encontra na experiência direta, na experiência vicária, na persuasão social e nos estados fisiológicos e emocionais suas fontes de construção (Bandura, 1997). As crenças de autoeficácia são fortalecidas perante tentativas de ação bem-sucedidas frente a determinada atividade.

A partir de tais análises, entendemos que a caracterização do espectador, tão preocupado e envergonhado, é esclarecedora e demonstra compreensões dos sentimentos morais das crianças que vão além da díade agressor/vítima, para incluir o mais amplo grupo social, no qual o bullying ocorre. Enquanto as respostas dos participantes demonstram as preocupações dos espectadores para a vítima (sentindo pena, se preocupando com a continuação ou com a intensidade do assédio moral), as respostas destes sugerem também a consciência de que o espectador teme as consequências do seu comportamento mais do que temem as consequências de suas ações sobre a vítima na situação de bullying. Outros, mais pragmaticamente, percebem o comportamento do espectador para a ação ser justificada, porque oferece proteção ante tornar-se a próxima vítima, o que sugere que esse tipo de comportamento é considerado pessoal e socialmente aceitável através de um processo de desengajamento moral, isto é, em termos de ganho pessoal (Jennifer, y Cowie, 2012).

Diante dessa problemática temos como objetivo dessa pesquisa avaliar as crenças de autoeficácia dos espectadores nas situações de bullying, de modo a investigar o quanto eles se indignam com a situação e como se sentem capazes de intervir, a fim de ajudar a vítima a reverter esse cenário de violência. E avaliar o quanto o programa de suporte entre pares implantado nessas escolas contribuem para que os meninos e meninas se sintam encorajados a ajudar os envolvidos em situações de bullying.

Método

Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, contando com uma amostra constituída por conveniência. Participarão da investigação 150 estudantes de escolas públicas e particulares da região metropolitana de Campinas, Brasil em que em suas escolas, tiveram a implantação de um Programa de Apoio Entre Pares desenvolvido pelo GPEM- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral e outros 150 estudantes de escolas também públicas e particulares da mesma região em que o programa não foi implantado. O instrumento para tal pesquisa será um questionário com perguntas

fechadas com duas partes: a primeira delas diz respeito à frequência da intimidação e a seleção daqueles que se autoneoiam como autores, alvos ou espectadores de bullying. Utilizaremos para tal um questionário baseado nos estudos de Olweus (1993) e Avilés (2002). A segunda parte do questionário traz as questões sobre as crenças de autoeficácia e as justificativas que podem ser apresentadas para a recusa ou não da ajuda a uma situação de bullying. Trata-se de um instrumento com perguntas fechadas adaptado dos estudos de Correa, Azzi, Lima e Araújo (2016) para discutir as crenças de autoeficácia em situações de agressões sociais.

Discussão

Relacionar a crença de autoeficácia com o comportamento de defesa às vítimas de agressão foi objetivo de um estudo realizado por Pöyhönen, Juvonen e Salmivalli (2012) analisando 6397 crianças com idades entre 9 e 11 anos. Os participantes indicaram quanto se sentiam capazes de defender a vítima de bullying respondendo a uma escala de três pontos sobre o quanto consideravam difícil tentar parar a agressão, buscar ajuda para interrompê-la e confortar a vítima nessas situações. Os resultados mostraram que a crença de autoeficácia foi associada positivamente ao comportamento de defesa, mas não foi relacionada à postura passiva ou de apoio ao agressor.

Ainda nesse sentido, Barchia e Bussey (2011) desenvolveram um estudo longitudinal com 1167 estudantes, com idade entre 12 e 15 anos, que responderam uns dois questionários num intervalo de 8 meses entre eles. Os pesquisadores buscaram investigar as relações entre o comportamento de defesa da vítima de agressão e a crença de autoeficácia para defendê-la, a crença de eficácia coletiva para combater agressão, o desengajamento moral para agredir e a empatia. Tanto a crença de autoeficácia para defender vítimas de agressão quanto à empatia demonstraram moderada correlação positiva frente ao comportamento de defesa das vítimas. A crença de eficácia coletiva apresentou baixa correlação positiva, apesar de significativa com o comportamento de defesa das vítimas.

Cowie e Smith (2010) demonstram como os sistemas de apoio entre os pares, não só ajudam as pessoas a lidar com o impacto emocional da rejeição social e exclusão pelos seus pares, ocasionados pelas situações de bullying, mas também criam um clima mais positivo na comunidade escolar. Eles identificaram estratégias baseadas em evidências, incluindo programas de formação em escuta ativa, mediação de conflitos e befriending. A capacidade desse sistema de apoio entre pares para ouvir e ajudar facilita o reconhecimento e a gestão eficaz de emoções e é pertinente para o desenvolvimento de uma comunidade escolar mais acolhedora.

Alinhando e comparando todas essas investigações, temos como hipótese nessa pesquisa de que criar um ambiente mais acolhedor, dentro de um sistema de apoio entre pares, faz com que os jovens consigam, além de se indignarem pelas ações violentas dos autores de bullying, se sentir eficazes para poder intervir em favor da vítima, contribuindo assim para a diminuição das agressões e melhora do ambiente escolar. Também acreditamos que valores como a solidariedade e a justiça subjacentes às ações daqueles que se dispõem a serviço da convivência pacífica são construídos nas situações em que espectadores de bullying se sentem convencidos a ajudar. Da violência, assim, à convivência ética, eis a transformação que a escola pode proporcionar com as formas de protagonismo juvenil.

Referencias

- Almeida, A.; Lisboa, C.; Caurcel, M. (2002). Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 107-118.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agressores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Avilés, J. M. (2013). *Bullying: Guía para educadores*. Campinas: Mercado das Letras.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Worth Publishers.

- Barchia, K. e Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 1-9.
- Brain, P. F. (1997). *Emotional and biological consequences of threat and attack on victims*. In J. S. Grisolia, J. L. Sanmartin, J. L. Lujan, y S. Grisolia (Eds.), *Violence: From biology to society* (pp. 115–124). Amsterdam: Elsevier Science.
- Camodeca, M.; Goossens, F. A. (2005). *Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective*. *Educational Research*, 47, 93–105.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., y Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426.
- Correa, W.G.; Azzi, R.G.; Lima, E.; Araújo, E. (2016). *Escala de autoeficácia para interromper agressão social*. (texto não publicado).
- Cowie, H.; Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. London: Sage.
- Cowie, H; Smith, P. (2002). *Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido*. Em H. Berbarbieux; C. Blaya (Orgs), *Violência nas Escolas: Dez abordagens Europeias*. Brasília: UNESCO, 247-268.
- Craig, W.; Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41–59.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S., Scheidt, P., y Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128–132.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência e educar para a paz*. Campinas: Verus.
- Ferrás, S. D.; Selman, R. F. (2014). How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of Bullying. *Harvard Education Review: Summer*, 84(2), 162 – 187.
- Gladstone, G. L., Parker, G. B., y Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 194(3), 201–208.
- Goossens, F. A.; Olthof, T.; Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343–357.
- Hawker, D. J., y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441.
- Jennifer, D.; Cowie, H. (2012). Listening to Children's Voices: Moral Emotional Attributions in Relation to Primary School Bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4): 229-241.
- Juvonen, J. y Galvan, A. (2008). *Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying*. In M. Prinstein y K. Dodge (Eds.), *Peer influence processes among youth* (pp. 225–244). New York: Guilford Press.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., y Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282.
- Menesini, E.; Codecasa, E.; Benelli, B.; Cowie, H. (2003). *Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools*. *Aggressive Behavior*, 29, 10–14.
- Nishina, A., y Bellmore, A. (2010). When might peer aggression, victimization, and conflict have its largest impact? Microcontextual considerations. *Journal of Early Adolescence*, 30(1), 5–26.
- Nishina, A., Juvonen, J., y Witkow, M. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 34(1), 37–48.
- O'Connell, P., Pepler, D., Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., y Salmivalli, C. (2012). Standing up for a victim, siding with the bully, or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21, 722–741.
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., y Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579–588.

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120.
- Salmivalli, C., y Poskiparta, E. (2012). *Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program*. *New Directions for Youth Development, 2012*(133), 41–53.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 405–411.
- Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Björkqvist, K.; Österman, K.; Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive Behavior, 22*, 1–15.
- Schäfer, M.; Korn, S. (2004). *Bullying als gruppenphänomen: Eine adaptation des 'participant role' -ansatzes [Bullying as group phenomenon: An adaptation of the "participant role" approach]*. *Entwicklungs psychologie und Pädagogische Psychologie, 36*, 19–29.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T. e Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not intervene? *Westem Journal of Emergency Medicine, 13* (3), 247-252.
- Tognetta, L. R. P. Rosário, P. (2013). *Bullying como um problema moral: representações de si e desengajamentos morais de adolescentes envolvidos em situação de violência entre pares*. Relatório de pesquisa de Pós-doutorado.

Convivencia escolar

CAPÍTULO 9

Prácticas Restaurativas para la prevención e intervención sobre la conflictividad escolar

Jasone Mondragón Lasagabaster
Universidad de Alicante (España)

Introducción

Las relaciones de convivencia en los centros educativos no difieren mucho de unos países a otros. En España tras un periodo de alarma social por el surgimiento en los medios de comunicación de casos de acoso escolar o bullying, no atendidos de forma adecuada por los profesionales y la administración educativa, empezaron a proliferar estudios e investigaciones para conocer la frecuencia de las situaciones de violencia que se daban en los centros educativos y, en consecuencia, se pusieron en marcha actuaciones a modo de planes de promoción de la convivencia y protocolos de prevención y tratamiento de la violencia escolar.

En los planes de convivencia la medida “estrella” más desarrollada ha sido la mediación escolar, en el modelo de mediación entre iguales, y en este sentido se han desarrollado multitud de cursos de formación dirigidos al profesorado y alumnado con el objetivo de formar mediadores y poner en marcha servicios o programas de mediación.

En el momento actual se requiere dar un paso más y en esta línea se propone impulsar la implementación de las Prácticas Restaurativas, no sólo en la intervención en las situaciones de conflicto interpersonal a través de la Mediación, sino también en las situaciones de acoso (bullying y cyberbullying) con el desarrollo de Reuniones Restaurativas, y sobre todo en la promoción de la convivencia con la implementación de los Círculos.

Podemos afirmar que existe la necesidad pero no tanto la demanda de este tipo de actuaciones, principalmente por desconocimiento de gran parte del profesorado, y por el hecho de que aquello que se une a “lo restaurativo” se asocia casi exclusivamente con el ámbito de actuación de la Justicia.

En este trabajo nos planteamos la posibilidad de cambiar esta visión y dar a conocer las “buenas prácticas” en relación a los Círculos, para que podamos trasladar esta práctica a nuestros centros educativos.

Desarrollo

El International Institute for Restorative Practices (IIRP) hace una distinción entre los términos Prácticas Restaurativas y Justicia Restaurativa. La Justicia Restaurativa es reactiva, consta de respuestas formales o informales al delito y otras conductas indebidas una vez que éstas ocurren. En los términos empleados en el campo de la salud pública, la justicia restaurativa proporciona una prevención terciaria, que se introduce después de que el problema ha ocurrido, con la intención de evitar la reincidencia. Las Prácticas Restaurativas amplían ese esfuerzo con la prevención primaria, que se introduce antes de que el problema ocurra. El objetivo de las Prácticas Restaurativas es desarrollar una comunidad y manejar el conflicto y las tensiones reparando el daño y forjando relaciones. Este enunciado identifica a dos tipos de enfoques, uno proactivo (forjar relaciones y desarrollar una comunidad) y otro reactivo (reparar el daño y restaurar las relaciones). Según el IIRP, la ciencia social de las Prácticas Restaurativas ofrece un hilo común para vincular a la teoría, la investigación y la práctica en diversos campos como la educación, la justicia penal, el trabajo social y la gestión organizacional. Estos diversos campos emplean diferentes términos, todos los cuales caen bajo el rótulo de prácticas restaurativas, así, en el campo de la justicia penal el concepto usado es “justicia restaurativa”, en el trabajo social, el término empleado es “empoderamiento”, y en la educación se habla de “disciplina positiva”. El desarrollo de las Prácticas

Restaurativas, considerada como disciplina social, reconoce a todas estas perspectivas y las incorpora a su alcance.

Se ha mencionado que existe una gran variedad de Prácticas Restaurativas, que difieren en complejidad y formalismo. Esta variedad se debe a las diferentes interpretaciones del conflicto y las maneras de abordarlo y resolverlo (Naciones Unidas, 2006). Entre las principales prácticas encontramos: la mediación, las conferencias y los círculos.

La mediación, según la Asociación Española de Mediación, es aquel proceso en el que una persona, independiente e imparcial, ayuda a otros a encontrar soluciones para resolver sus divergencias. La mediación puede aplicarse en diversos ámbitos: civil, mercantil, laboral, familiar, escolar, penal.

Las conferencias son reuniones estructuradas en las que participan la víctima y ofensor y junto a ellos sus familias y amigos (Wachtel, 2013). Se diferencian de los círculos en tanto que no es tan habitual la participación de la comunidad y que se pueden llevar a cabo sin la presencia de la víctima (Choya, 2015). El tipo de conferencia más conocido es la Conferencia de Grupo Familiar (FGC).

Los círculos, son prácticas en las que los participantes se sientan en forma de círculo y se cuenta con la presencia de un facilitador. Dentro de los círculos se encuentran tres grandes tipos, los círculos de sentencia (sentencing circles), los círculos de paz (peacemaking circles, PMC) y los círculos restaurativos (restorative circles). En este trabajo se va a realizar una revisión teórica en torno a la implementación de los Círculos.

Círculos

La disposición del aula tradicional en la que los estudiantes se sientan en filas pudiendo ver solamente al docente y las espaldas de algunos de sus compañeros, limita la conexión y la conversación y no se presta al diálogo. El disponer al alumnado en un círculo, sin principio ni final, permite tener un campo de juego nivelado para todos los participantes en el círculo (Costello, Wachtel, y Wachtel, 2011). Los círculos para hacer las paces, tiene sus orígenes en las tribus nativas canadiense y son una práctica que, según Pranis (2006: 7): “reúnen a personas que desean resolver un conflicto, reconstruir vínculos, sanar, brindar apoyo, tomar decisiones o realizar otras acciones en las cuales la comunicación honesta, el desarrollo de los vínculos y el fortalecimiento comunitario son parte esencial de los resultados esperados”.

También pueden definirse, atendiendo a Bazemore y Umbreit (2001: 6) como: “una estrategia holística integradora diseñada no solamente para abordar el comportamiento criminal de ofensores sino también para considerar las necesidades de las víctimas, familias y comunidad”. Por lo tanto se pueden entender como una práctica en la cual la comunidad actúa como parte y como apoyo para los directamente involucrados en el conflicto y en la cual se reúnen todas estas partes, afectadas directa e indirectamente, para buscar una solución que sea de mutuo beneficio, empezando por restaurar las conexiones de las personas y la comunidad.

Estamos ante una práctica altamente integradora, que además es versátil y dinámica en la que se fomentan las intervenciones reflexivas más que reactivas (Choya, 2015) y que permite a las personas hablar y escuchar a los demás en un ambiente seguro, de respeto e igualdad (Wachtel, 2013). Weitekamp (2013) diferencia los círculos de otras prácticas como la mediación y las conferencias por la dinámica de la comunicación y, especialmente, por la inclusión de la comunidad más allá de las personas de apoyo de las partes, pudiendo llegar a estar presente profesionales de justicia u otras profesiones, pero gracias a eso el aspecto social del delito y de sus efectos son enfatizados. Otro aspecto que los diferencia son los rituales y ceremonias estructurales –para separar el círculo de la vida diaria-, el potencial de los participantes de crear los valores y normas del círculo, el rol del facilitador –imparcial pero no neutral- y la decisión final basada en el consenso (Fellegi, y Szegó, 2013).

La finalidad de los círculos son: sanar a los afectados -incluyendo al ofensor- a través del esfuerzo compartido durante el proceso del círculo, y facilitar la rehabilitación y prevenir la reincidencia, ello por

medio del restablecimiento de las relaciones sociales entre el ofensor y la comunidad (Naciones Unidas, 2013).

Los principios esenciales de los círculos son varios, siguiendo a Pranis (2006), pueden mencionarse los siguientes:

No son solamente una cosa o un programa, son una forma de ser.

Constituyen un espacio sagrado.

Fomentan la transparencia y la honestidad.

Nadie controla o maneja el círculo, son espacios de empoderamiento social.

Surgen de una invitación, nadie puede ser forzado a participar en un círculo.

Tiene más relación con lo que somos en la vida que con lo que hacemos dentro del círculo.

Son un ejercicio fundamental para la vida.

Además Pranis (2006) entiende que los siguientes puntos son característicos de los círculos:

Son abiertos y flexibles.

Son de la comunidad que los vive.

Cada persona participa por sí misma y esta participación directa eleva el grado de involucramiento de las personas.

Al utilizar el consenso se busca crear visiones compartidas.

El enfoque holístico hace que funcionen, pues éste genera soluciones creativas, alcanzando resultados imposibles de alcanzar con otros enfoques sectoriales o parciales del conflicto.

Es importante que, para que sean de gran eficacia, sean implantados en comunidades que están de acuerdo con la práctica y tienen la voluntad de resolver de esta manera los conflictos (Rul., 2011), lo que se traduce en colaboración de los gobiernos, organizaciones no gubernamentales y las comunidades (Naciones Unidas, 2006). Pero para ello la comunidad ha de identificarse como tal, como un conjunto de personas que no solamente coexisten en el mismo momento espacio-temporal sino que conviven y comparten una vida diaria.

Es por tanto importante mencionar qué es lo que se entiende por comunidad. Atendiendo a la teoría de McCold (2004) la comunidad se puede dividir en dos subconceptos, “microcomunidad” y “macrocomunidad”. La primera engloba a aquella parte de la población que ha sido afectada de manera directa por el delito, la víctima y el ofensor, los que tienen una relación directa con éstos –que tienen el nombre de “comunidad de apoyo”- y las personas que viven en el área geográfica, ya sea de donde viven la víctima y/u ofensor, o, el lugar donde se ha producido el delito. La segunda hace referencia a aquella parte de la población que no ha sido afectada de manera directa pero sí de forma indirecta por el efecto acumulativo del crimen.

Finalmente, respecto a la comunidad, queda por mencionar que tiene un papel importante, según autores como Merino y Romera (1998), la comunidad tiene responsabilidades de prevención y de dar soluciones a los delitos y los conflictos sociales que pueden derivar. Pero no está exenta de desafíos como son encontrar la manera de motivar su participación en los círculos –es posible que las personas tengan miedo a participar o que el interés no sea el de representar a la comunidad sino satisfacer curiosidades personales-, estudiar si está preparada para enfrentarse a ciertos delitos, y el peligro que supone su presencia en el círculo con respecto al secreto que tiene que mantener, a la invasión de la privacidad y que se introduzcan otros problemas –como la xenofobia- (Weitekamp, 2013).

Atendiendo a la tipología de círculos, existen distintas clasificaciones que dependen del autor que las plantea. A continuación se van a exponer dos autores como ejemplo de ello.

El primer autor es Aertsen (en Weitekamp, 2013), según el cual los círculos pueden dividirse en dos grandes grupos, desde un punto de vista de la justicia restaurativa: Círculos sanadores o Círculos de sentencia.

Si se atiende a Stuart (1996), esta clasificación se amplía:

‘Talking circles’: tienen por finalidad la deliberación de opiniones diferentes y llegar a un mejor entendimiento.

Círculos sanadores: su finalidad es dar apoyo a las personas que han pasado por una experiencia dolorosa o traumática.

Círculos de sentencia comunitarios: son círculos llevados en su totalidad por la comunidad, sin participación judicial.

Círculos de sentencia tribunal-comunitaria: a diferencia de los anteriores, se da presencia judicial, el Juez tiene la última palabra.

Otra tipología la presenta Pranis (2006), en ésta se atiende a los propósitos del círculo:

Círculos de apoyo: se utilizan para dar apoyo emocional espiritual.

Círculos de diálogo: con ellos se genera un diálogo abierto sobre algún tema específico.

Círculos de justicia restaurativa: son los relacionados con el sistema penal y penitenciario, con los cuales la comunidad se implica en el tratamiento y la reparación del daño.

Círculos de sentencia: son los utilizados en los sistemas de derecho anglosajón para determinar las sentencias de manera conjunta entre los representantes del sistema penal y la comunidad.

Círculos de reinserción: son los que se centran en la reinserción en la comunidad del ofensor.

Círculos de violencia doméstica: abordan el daño causado en el hogar.

Círculos de paz: se utilizan para construir relaciones y promocionar la paz en la comunidad.

Círculos de sanación: se aplican para restaurar vínculos rotos o para crear nuevos.

Círculos escolares: los utilizados por profesores y maestros como método de aprendizaje como para tratar asuntos de clase. Aunque existen estas clasificaciones, no son absolutas puesto que no es una práctica rígida sino todo lo contrario, es flexible y se puede adaptar a las necesidades o características del lugar.

Metodología de los círculos

Según Pranis (2006: 8) “los círculos tienen mecanismos para crear un espacio “sagrado” que derriba las barreras entre las personas, abriéndolas a nuevas posibilidades de relacionarse, de colaborar y de comprenderse mutuamente.”

Pranis afirma que los círculos están formados por un marco externo y uno interno. El primero, el marco externo es la estructura de los círculos. Los elementos que definen un círculo son, según esta autora:

- La estructura más visible es el lugar de reunión. Los participantes se sientan en forma de círculo.
- Se utiliza un “talking piece” como herramienta para asegurar el respeto de la persona que habla.
- Los facilitadores han sido identificados y llamados previamente.
- Los rituales de apertura y clausura se utilizan para crear seguridad y dar estructura a la reunión.
- El consenso para la creación del acuerdo ha de honrar los valores y principios del círculo.

El segundo, el marco interno, está formado por los valores y principios del círculo. Estos valores y principios se alcanzan a través del debate sobre ellos por parte de los participantes. Es importante en tanto que “esta es la base sobre la cual se asentarán las actuaciones dentro y fuera del círculo” Pranis (2006: 9). Estos valores son, por ejemplo: honestidad, empatía, humildad, etc.

La metodología de los círculos encuentra arraigo en la “Rueda de la Medicina” (Pranis, 2006). Esta rueda está dividida en cuatro partes donde cada una de ellas simboliza una parte de la vida -mental, física, espiritual y emocional- que representan los componentes de la salud, tanto de personas como de las comunidades. Las cuatro partes han de estar en equilibrio, si se pierde el equilibrio, se utiliza un procedimiento de cuatro etapas que permite el estudio del problema, el círculo.

Los círculos se dividen en cuatro etapas en una mirada macroscópica, antes, durante y después del círculo, pues el círculo en sí mismo es una de estas etapas que a su vez consta de diferentes momentos.

Tal como expone Kay Pranis en el Manual para Facilitadores de Círculos, estas fases no son fijas, puede pasar que se repitan, que se den en un orden distinto o que asuma una forma diferente:

Etapa 1. Discernimiento. Es el momento en el que se determina si el caso es adecuado para ser llevado a un círculo. Se estudia el caso identificando los hechos y los involucrados para considerar si es posible y si sería apropiado utilizar el círculo. Se puede entender que los pasos en esta etapa son (Pranis, 2006): la solicitud inicial -se solicita información sobre el asunto, se explica el proceso a la persona solicitante y esta consiente de manera voluntaria-; el discernimiento sobre la aplicabilidad -se analiza la adecuación del círculo, las personas a invitar y quién será/n el/los facilitador/es-; la decisión sobre la viabilidad -se comunica al solicitante si se lleva a cabo el círculo o si conviene otro tipo de práctica de resolución del problema/s-.

Etapa 2. Preparación. El facilitador prepara a las personas para el círculo al igual que se encarga de la logística del mismo. Prepara a las personas escuchando sus versiones de los hechos y explicando a las partes como a las demás personas invitadas -que dependiendo del tipo de círculo pueden variar- el procedimiento, sus deberes y derechos. Los pasos en este caso serían (Pranis: 2006): la selección del facilitador y explicación del proceso a las partes; identificar e invitar a los participantes -persona de apoyo, representante comunitario o profesional- a los que se ha de explicar el funcionamiento de los círculos; conocimiento del asunto, se ha de indagar en el asunto como en las preocupaciones y necesidades, y se ha de explicar cuál es el papel del facilitador; preparación de los temas logísticos, tales como son la hora y lugar del círculo, invitar a todos los participantes, preparar el “talking piece” y los materiales necesarios.

Etapa 3. El Círculo. Se trata de la reunión en sí misma, que se lleva a cabo en cuatro fases: la reunión e inducción, creación de confianza, identificación del problema y soluciones y acuerdo. El nombre de la práctica viene del hecho de que los integrantes de esta reunión se sientan en círculo y se caracteriza por la presencia de un guía y guardador del mismo, el facilitador, y el uso del “talking piece”, objeto que pasa, siguiendo el sentido de las agujas del reloj, de participante en participante para tener el turno de palabra. Los círculos se inician y cierran con ceremonias o rituales, pues estas promueven sentimientos de comunidad (Pranis: 2006).

Se ha mencionado que el círculo pasa por diferentes fases: 1. Reunión e introducción. Se inicia con una ceremonia de apertura y dando la bienvenida, se llevan a cabo las presentaciones y se explica la metodología del círculo y el “talking piece”. 2. Creación de confianza. En esta fase se seleccionan los valores del círculo y se comparten experiencias personales. 3. Identificación del problema. Es el momento en el que se adentra en el conflicto, en los diferentes puntos de vista de este, los sentimientos que ha generado y se inicia la investigación de posibles soluciones. 4. Soluciones y acuerdo. Es la llegada a un acuerdo por consenso sobre las acciones que se han considerado como soluciones. Se cierra con el acuerdo y la ceremonia de clausura.

Etapa 4. Seguimiento. Es la última etapa en la cual se hace un seguimiento de las personas y el acuerdo. Determina si el círculo ha sido un “éxito” o no. Por tanto en esta fase en esta etapa el facilitador ha de asegurarse que el acuerdo es claro y que todos los participantes lo han comprendido y planifica los círculos de seguimiento. Se han de llevar a cabo revisiones para ver si se está cumpliendo con el acuerdo o no, y decidir sobre qué pasos tomar en acuerdo con ello.

Dentro de todo este proceso encontramos un sujeto de vital importancia, el facilitador, el encargado de mantener y guiar al círculo. Para lograr esto han de asegurarse que las personas presentes sientan que el círculo es un espacio seguro y confidencial. El papel de éste, como se ha mencionado anteriormente, es el de ser una persona imparcial pero no neutral, lo que lo difiere de su posición en la mediación y conferencias donde han de mantener la neutralidad. Pierden la neutralidad en tanto que su participación es más activa, pueden compartir experiencias y opiniones sobre el tema tratado en el círculo, siguiendo el orden de palabra. Con ello pueden dar apoyo a todas las partes en tanto que lo necesitan (Fellegi y Szegó, 2013). El obrar en imparcialidad para velar por la dignidad de los participantes y el mutuo respeto de

estos se menciona en los Principios básicos para la aplicación de programas de justicia restitutiva en materia penal (Naciones Unidas, 2002) en su art. 18. También refiere, en el artículo siguiente, el art. 19, que estos han de poseer conocimientos de las culturas y comunidades locales.

Durante el desarrollo del círculo recuerda los valores y reglas básicas del círculo si lo considera necesario al igual que decide sobre la utilización del “talking piece” (Weitekamp, 2013).

En torno a los formatos de los círculos Wachtel (2013) refiere de la existencia de tres métodos, los círculos secuenciales, los círculos no secuenciales y el formato pecera, en atención a la forma de las intervenciones. Los dos primeros se diferencian en el orden de palabra, en el primero, secuenciales, el facilitador hace una pregunta al grupo que se encuentra sentado en círculo y los integrantes responderán siguiendo el orden de éste, mientras, en los no secuenciales no se da esta rigidez, el facilitador tiene la facultad para pasar el turno de palabra a otra persona –por lo que es más habitual que en esto exista un objeto que se pase de participante a participante y muestre quien tiene el turno de palabra-. El primer formato asegura que todos tengan oportunidad para hablar. Se observa que existe una diferencia del rol del facilitador en estos dos formatos. El tercer formato, la pecera, se caracteriza por no tener un límite de círculos que se pueden crear, en el primero y central se encuentran los participantes directos y alrededor de éste, de forma concéntrica se pueden formar otros de observadores.

Otro punto a comentar es el lugar en el cual llevar a cabo el cual ha de ser un espacio amplio para poder acoger a un número grande de personas, accesible y que sea neutro en cuanto que ninguna de las partes se sienta amenazada.

Finalmente, en torno a los beneficios de esta práctica, las Naciones Unidas en el Manual sobre programas de justicia restaurativa (2006) establece en qué puntos los círculos de sentencia pueden ayudar:

- Volver a familiarizar individuos, familias y comunidades con las habilidades para solucionar problemas;
- Reconstruir relaciones dentro de las comunidades;
- Promover conciencia y respeto por los valores y la vida de los demás;
- Satisfacer las necesidades e intereses de todas las partes, incluyendo a la víctima;
- Enfocar la acción en causas, no solamente en síntomas de problemas;
- Reconocer la existencia de recursos de sanación y crear otros nuevos;
- Coordinar el uso de recursos locales y gubernamentales;
- Generar medidas preventivas.

Añaden a esto Merino y Romera (1998: 295) que los círculos ayudan a “la expresión de emociones destructivas y negativas para dar paso y acentuar las respuestas positivas y constructivas”.

Para concluir queremos señalar, en palabras de Costello, Watchel y Watchel (2011), que mientras el potencial del círculo para confrontar el acoso escolar y otras conductas cada vez más frecuentes e inaceptables puede atraer mucha atención, el uso proactivo de los círculos ofrece una promesa incluso mayor de mejorar las relaciones, de crear comunidad y de transformar todo el ambiente de los centros educativos, al mismo tiempo que al tener menos problemas de disciplina y mejores relaciones dentro del aula, permite disfrutar de un ambiente mejorado y más productivo para el aprendizaje.

Referencias

- Asociación Española de Mediación (s.f). *¿Qué es la mediación?* Recuperado desde <http://www.asedmed.org/mediación/qué-es-la-mediación/>
- Bazemore, G. & Umbreit, M. (2001). A Comparison of Four Restorative Conferencing Models. *Juvenile Justice Bulletin* (pp. 2-21)
- Costello, B., Wachtel, J. y Wachtel, T. (2011). *Círculos Restaurativos en los Centros Escolares. Fortaleciendo la Comunidad y Mejorando el Aprendizaje*. Bethlehem: IIRP.
- Choya, N. (2015). *Prácticas restaurativas: círculos y conferencias*. Recuperado <http://pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/07/doctrina41593.pdf>

- Fellegi, B. y Szegó, D. (2013). *Handbook for Facilitating Peacemaking Circles*. Budapest: Foresee Research Group. Recuperado desde http://www.foresee.hu/uploads/tx_abdownloads/files/peacemaking_circle_handbook.pdf
- McCold, P. (2004). What is the role of community in restorative justice theory and practice? In: Zehr, H. & Toews, B. (Eds.). *Critical issues in Restorative Justice*, Cullompton: Willan Publishing.
- Merino, C. y Romera, C (1998). Conferencias de grupos familiares y sentencias circulares. Dos formas ancestrales de resolución de conflictos dentro del paradigma restaurativo. *Eguzkilore: Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, No 12 285-303
- Naciones Unidas (2006). *Manual sobre Programas de Justicia Restaurativa*. Recuperado desde http://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_sobre_programas_de_justicia_restaurativa.pdf
- Naciones Unidas (2013). *Promoting Restorative Justice for Children*. Nueva York: ONU
- Pranis, K. (2006) *Manual para Facilitadores de Círculos*. San José Costa Rica: Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia (CONAMAJ).
- Rul-lan, V. (2011). *Justicia y prácticas restaurativas. Los Círculos Restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos*. Proyecto final de Máster en Resolución de Conflictos y Mediación. (Tesis de maestría no publicada, Universidad de León). Recuperado desde <http://goo.gl/RWydY>.
- Simon, B.L. (1994). *The Empowerment Tradition in American Social Work*. Columbia University Press.
- Stuart, B. (1996a). Circle sentencing – Turning Swords into Ploughshares. In Galaway, B. and Hudson, J. (eds) *Restorative Justice: International Perspectives*. Monsey, NY: Criminal Justice Press.
- Wachtel, T. (1999). *Justicia Restaurativa en la Vida Cotidiana: Más Allá del Ritual Formal*. Documento presentando en Conferencia “Reconfigurando las Instituciones Australianas: Justicia Restaurativa y Sociedad Civil”, The Australian National University, Canberra.
- Wachtel, T. (2013). *Defining Restorative*. Bethlehem: International Institute for Restorative Practices. Recuperado desde www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf
- Weitekamp, E. (Coord.). (2013). *Developing Peacemaking Circles in a European Context. Final Research Report* Lovaina: European Forum for Restorative Justice. Recuperado desde: http://www.suggnome.be/pdf/onderzoek/PMC_final_report.pdf
- Zehr, H. (1990). *Changing lenses. A new focus for crime and justice*. Scottsdale, PA: Herald Press.

CAPÍTULO 10

Fundamentación pedagógica, psicológica y sociológica para la intervención en la convivencia escolar

Sara Ibarrola-García
Universidad de Navarra (España)

Introducción

En lo que al tema de la convivencia escolar se refiere, hasta hace relativamente poco tiempo la intervención de los agentes educativos se centraba mucho más que ahora en los déficits individuales del alumnado -generalmente conductas antisociales o disfuncionales-. Por otro lado, desde una perspectiva de centro, las expulsiones, los castigos y las riñas han sido los recursos más utilizados para zanjar situaciones indeseables tales como la disrupción, las peleas o los conflictos entre alumnos o el incumplimiento de las normas. Aunque este modelo punitivo o sancionador siga vigente en muchos centros, la realidad es que ha emergido un amplio campo de trabajo en torno a la educación para la convivencia que -sin menospreciar ni sustituir la sanción merecida o la disciplina- complementa, añade e integra diversas posibilidades educativas.

Tal como ponen de manifiesto Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echita (2003) al revisar los modelos de intervención desde los que se aborda la mejora de la convivencia se diferencian dos modelos principales -el modelo sancionador y el modelo educativo respectivamente-.

A grandes rasgos el enfoque sancionador (punitivo, según Sullivan, 2000) consiste en imponer un castigo ante una acción considerada como falta con el objetivo de que ésta no se vuelva a repetir. En esta aproximación el control del profesor es fundamental, advirtiendo continuamente a los alumnos que no se consentirán comportamientos inadecuados y haciéndoles entender que podrían acabar siendo expulsados. Se pretende el logro de un comportamiento adecuado a través del miedo a las consecuencias y no se contemplan actuaciones con aquellas personas que han sido ofendidas por otras en el centro escolar.

En cambio, desde un enfoque más educativo (Sullivan, 2000) se tiene en cuenta tanto al alumno trasgresor -haciéndole consciente de lo que supone su comportamiento para él y para el resto de las personas y desarrollando la empatía- como a la persona o personas a las que le ofenden-. Las medidas llevadas a cabo con unos y con otros serán insuficientes si no se actúa para cambiar el contexto más amplio en el que tienen lugar las relaciones. La convivencia se asocia así a un buen clima del centro donde los conflictos interpersonales se previenen y se resuelven positivamente a través del diálogo, existen estructuras participativas y de gestión de la convivencia y la contribución personal al entorno radica en la vivencia de un conjunto de valores.

Cuando en la literatura se pone de manifiesto esta dicotomía -entre aquellos modelos que ponen el énfasis en el aspecto sancionador y los modelos educativos- se pretende contribuir a la reflexión sobre los modos de gestionar la convivencia en cada centro. Generar un discurso nuevo y de construir algunas de las creencias en que se fundamenta el modelo sancionador sólo es posible logrando una mayor comprensión del modelo educativo y analizando la práctica diaria de cada centro.

Precisamente como respuesta a las limitaciones del modelo punitivo y en coherencia con las distintas concepciones psicopedagógicas que se han configurado durante la última década, emerge el modelo educativo para la gestión de la convivencia que tal como ya se ha expuesto se caracteriza por ser 1) relacional, 2) preventivo, 3) sistémico, 4) participativo y 5) reparador. Estas notas orientan la intervención para la mejora de la convivencia. De modo que los modelos actuales atienden a la interacción entre las personas en un contexto social, tienen en cuenta los tres tipos de intervención -primaria, secundaria y terciaria-, las medidas van dirigidas a todos los niveles de la institución escolar y

no sólo a alumnos, se propugna la participación de todos los implicados en el establecimiento de los principios que van a regir la convivencia por lo que se promueve una estructura más democrática y de corresponsabilidad y por último, las sanciones son formativas y sirven para tomar conciencia de los implicados acerca de las repercusiones de sus acciones, la asunción de responsabilidades y el desarrollo de la empatía tanto cognitiva como afectiva. A continuación, el objetivo ahondar en la concepción de la convivencia escolar que se desprende del modelo educativo.

Fundamentación pedagógica

El modelo educativo de convivencia exige un modelo de orientación acorde. Junto a otras dimensiones de la orientación psicopedagógica -como el proceso de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad o el desarrollo de la carrera- el desarrollo personal plantea un conjunto de objetivos directamente relacionados con la educación para la convivencia: la mejora de las relaciones interpersonales, el logro de una integración social activa y comprometida, el desarrollo del autoconocimiento, la autonomía, el afrontamiento realista y positivo de los conflictos, la optimización de las propias capacidades, la cohesión del grupo, el respeto, la autoconfianza, la asertividad, los valores o el pensamiento flexible entre otros (Bisquerra, 1998).

Todas las áreas de la orientación contribuyen a la prevención y al desarrollo de la persona pero el área personal lo hace de una manera especial contemplando todo un conjunto de aspectos en torno al desarrollo humano en su dimensión afectiva y social que enlazan directamente con la socialización y la sociabilidad de la persona (y por tanto con el sentido central de la educación para la convivencia).

El modelo de orientación para la prevención y el desarrollo guía la expresión de la educación para la convivencia que ha superado esquemas tradicionales anclados en las actuaciones puntuales, centradas en el alumno y reactivas para llevar a cabo acciones de carácter globalizador y sistémico, preventivas y proactivas, dirigidas a dotar a todos los alumnos de herramientas emocionales y cognitivas para lograr un desarrollo psicológico y moral pleno que le permita la madurez personal para la mejora personal y de las relaciones con los demás. Tal como recogemos a continuación, la educación para la convivencia enfatiza los tres principios de la orientación para la prevención y el desarrollo: 1) la prevención, 2) el desarrollo y 3) la intervención social.

1) *El principio de prevención.* Sin duda, el escenario actual de la educación para la convivencia realza la prevención. Se contempla así la educación para la convivencia desde una triple perspectiva (Ballester y Calvo, 2007; Monjas, 2007): la primera se refiere a la promoción y enseñanza de la convivencia y se dirige a todo el alumnado mediante el desarrollo intencional de conocimientos, habilidades, recursos y competencias para convivir; la segunda se centra en la prevención de los problemas de convivencia contemplando todos los elementos del contexto escolar y social -para ello se movilizan personas implicadas, recursos y acciones para incidir en los diversos contextos y los centros potencian estrategias organizativas y didácticas que prevengan el suceso de problemas y favorezcan la detección precoz-; la tercera perspectiva concierne a la intervención en problemas de convivencia en determinadas situaciones y con alumnos en concreto o con grupos de alumnado específicos mediante estrategias adicionales con los alumnos implicados. Desde esta perspectiva preventiva se ha asumido la necesidad de facilitar el aprendizaje de la convivencia a todos los alumnos. Los colegios deben evitar la tendencia a ignorar a aquellos estudiantes que no tienen problemas de conducta o no se meten en conflictos (Sugai, Sprague, Horner y Walker, 2000, p.95).

2) *El principio de desarrollo.* Acorde con el principio de desarrollo la intervención para la mejora de la convivencia se ha focalizado sobre todo en la educación socioemocional a través del modelo de programas. Estos programas deben enfocarse al pleno desarrollo de competencias afirma Bisquerra (2008) y destaca algunas que han demostrado ser más efectivas a partir de las investigaciones sobre el tema (p.125): la regulación de la ira, la toma de perspectiva social, la toma de decisiones, la solución de problemas sociales, la negociación, la gestión de conflictos, la resistencia a la presión del grupo, la

escucha activa, la comunicación efectiva, la superación de prejuicios y el desarrollo de competencias de relación interpersonal con personas de diferente sexo.

Desde el principio de desarrollo se considera ahora de forma interactiva tanto al alumno como al contexto y se asume que la competencia social -en cuanto tal- requiere aprenderse de una manera vivenciada, movilizandolos recursos afectivos y cognitivos en el marco de una situación concreta. Favoreciendo el aprendizaje experiencial dice Ortega y Del Rey (2003, 2004) se vinculan los conocimientos, las habilidades y las actitudes surgidas en las propias vivencias y arraigadas en la realidad más inmediata, transformando situaciones destructivas en oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento personal.

3) *El principio de intervención social.* Siempre partiendo y ajustándose a las necesidades concretas del centro, la intervención se dirige a aumentar los factores protectores del ambiente y a disminuir los factores de riesgo para evitar problemas de convivencia. De este modo, junto a la educación socioemocional han cobrado protagonismo algunas propuestas dirigidas a la mejora del clima social (Pérez-Pérez, 2007; Pérez, Ramos y López, 2009; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006). Esto supone atribuir las conductas problemáticas a las características de los alumnos en relación con los contextos en que está inmerso y por tanto, tratar de incrementar las habilidades, los valores y recursos personales en los alumnos a través del trabajo cotidiano en el aula o en el centro, con el grupo de alumnos y los profesores. También se enfatiza la causalidad de los problemas ligada a aspectos tales como la intervención en el currículo, el proyecto de centro, los cambios de organización, el agrupamiento de alumnos, los horarios o la formación de profesores.

Fundamentación psicológica y sociológica

Las distintas propuestas para la mejora de la convivencia -enmarcadas en el modelo educativo-concilian la existencia de diversas concepciones teóricas que han ido apareciendo en el ámbito psicológico y sociológico. No sólo se inspiran en teorías distintas sino que tratan de recoger lo mejor de cada una de ellas sin adherirse por completo a alguna. Este enfoque ecléctico (Gotzens, 1997) manifiesta la coexistencia de diversos modelos clásicos -el modelo médico-psiquiátrico, el modelo conductista, el modelo cognitivo-conductual, el modelo constructivista- y otro más reciente -el modelo de resolución de conflictos:

- La Educación en Resolución de Conflictos (Jones, 2001) modela y enseña, de forma culturalmente apropiada y evolutivamente ajustada, una variedad de procesos, prácticas y habilidades diseñadas para afrontar los conflictos individuales, interpersonales e institucionales y para crear un entorno educativo receptivo y seguro. Estas habilidades, conceptos y valores ayudan a entender la dinámica del conflicto y posibilitan a las personas el uso de la comunicación y el pensamiento creativo para construir relaciones saludables y manejar y resolver los conflictos de forma justa y no violenta. A modo de ejemplo, el modelo de resolución de conflictos propuesto por Bodine y Crawford (1998) incluye el aprendizaje de tres procesos -la negociación, la mediación y el consenso en grupo-, un conjunto de actitudes -la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la honestidad-, cuatro principios -centrarse en el conflicto y no en las personas, centrarse en los intereses y no en las posiciones, generar soluciones con las que todos ganen y usar criterios objetivos-, y varias habilidades -de toma de perspectiva, comunicativas, emocionales, de pensamiento creativo y de pensamiento crítico. Este modelo aglutina todo un conjunto de experiencias que tienen en común la práctica o formación de al menos uno de los procesos.

Por su parte, Jackson y Veeneman (2002) al reflexionar sobre los enfoques actuales desde los que afrontar los comportamientos problemáticos y desafiantes en los colegios, destacan varios modelos que desde los años 60 han ido ocupando un lugar en el ámbito de la intervención educativa tratando de ayudar a comprender mejor los problemas de conducta, la disciplina y la relación entre las personas. Todos ellos resaltan en el fondo la dimensión contextual de la convivencia y desde cada uno se han inferido ideas para su práctica en el aula. Estos autores añaden los siguientes modelos a los ya

mencionados anteriormente –social discipline model, quality school model y Judicious discipline model:-:

-*Social discipline model*: este modelo auspiciado por Dinkmeyer y Dreikurs (1975) -inspirados en el trabajo de Adler- pone de manifiesto que el contexto es esencial para comprender la conducta de las personas. Estos autores consideran que la persona depende de su relación con el grupo para desarrollarse, que el comportamiento siempre resulta de la convicción de que es el procedimiento más efectivo para su funcionamiento dentro del grupo -independientemente del fin que se persiga- y que el sentido de pertenencia es una necesidad básica de las personas. Para estos autores la necesidad de formar parte del grupo y encontrar nuestro propio significado a través de la pertenencia a él explica muchas clases de comportamiento. Asimismo, se considera esencial para una óptima salud mental el desarrollo del interés social, esto es, el ansia por pertenecer a un grupo y la preocupación por el bien común, aceptando la responsabilidad no sólo para uno mismo sino también para su grupo. De esta forma, la meta de todo comportamiento tiende a lograr reconocimiento, interés o significado en el contexto social, si esto no es así se desarrollarán de modo inconsciente estrategias erróneas para obtener atención y poder. Estos autores definieron cuatro fines que persigue el comportamiento desajustado sugiriendo al profesor el descubrimiento de las siguientes motivaciones en el alumno a través de la observación en diversas situaciones sociales: 1) obtener atención, 2) poder y control, 3) venganza y 4) mostrar impotencia o imperfección. Se concluye en este modelo que el factor vital en la formación del carácter no es el medio ambiente en el que uno crece sino la actitud que se adopta hacia el medio y que determina con frecuencia el éxito y la felicidad posterior de la persona.

- *Quality school model*: este modelo tiene su origen en la terapia realista de Glasser (1975). Según este autor el comportamiento disruptivo aparece cuando se observa falta de participación y colaboración de los alumnos, cuando estos experimentan sentimientos de fracaso y cuando no se sienten responsables de sus actuaciones. Por ello el alumno debe ser consciente de sus propias acciones asumiendo la responsabilidad de las consecuencias que tiene su comportamiento. Para que esto sea así es fundamental que el profesor mejore su relación con los alumnos especialmente con aquellos que presentan dificultades o conductas disruptivas. Asimismo, el profesor debe orientar al alumno hacia un comportamiento más responsable a través de un plan de acción concreto, ayudándole a revertir el pensamiento ilógico e irresponsable y a mejorar su autoestima y la relación con los demás. Con este objetivo el profesor priorizará las estrategias cognitivas y metacognitivas frente al castigo procurando que el alumno decida por él mismo los cambios de mejora que debe incorporar. Se considera más apropiado el aislamiento en un espacio concreto para que el alumno en silencio reflexione y piense en un plan de mejora antes de volver al aula. No obstante, se contempla la expulsión si la conducta es reincidente. Desde este modelo se postula que todas las personas tienen cinco necesidades básicas: 1) supervivencia, 2) amor, 3) poder, 4) libertad y 5) diversión. Si el profesor las reconoce y las tiene en cuenta se facilitará un ambiente cálido y de apoyo que favorezca la responsabilidad personal.

-*Judicious discipline model*: el principal cometido de este modelo es garantizar los procedimientos básicos democráticos mediante la participación del alumnado en los procesos de gestión del aula. Bajo este enfoque se han elaborado las propuestas de gestión democrática del aula o la llamada disciplina democrática desde las que se promueven las habilidades para resolver los conflictos de forma pacífica entre los compañeros, la tolerancia y el respeto basado en la comprensión de los derechos de la ciudadanía o la capacidad para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gathercoal, 2006).

Se podría continuar enumerando modelos que han inspirado intervenciones diversas desde las que abordar la convivencia en el centro educativo de manera proactiva. Gotzens (1997) por ejemplo se detiene también en los enfoques humanistas (Ginnot, 1972), el análisis transaccional (Harris, 1964), el modelo de entrenamiento eficaz (Gordon, 1974) y los enfoques genéticos (Piaget, 1987). Entre ellos cabe destacar el modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1983) en cuanto propició un concepto más amplio del aprendizaje y la enseñanza, incluyendo en él una vertiente intrapersonal e interpersonal.

Aunque sin duda ha sido el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1995) uno de los más extendidos e influyentes. Desde este modelo el comportamiento de cada persona debe ser estudiado en relación con el contexto físico y relacional que frecuenta. Los problemas se conceptualizan en relación a un entorno determinado y es precisamente en éste donde se debe potenciar la correcta actuación de los alumnos, mediante la adecuada disposición y manipulación de los elementos contextuales implicados.

Discusión/Conclusiones

Como se ve el modelo de convivencia educativo posee un marcado carácter contextual. El foco de atención se pone en el desarrollo socio personal de los alumnos y al mismo tiempo en las características, condiciones, variables ambientales, dinámicas relacionales que fomentan un entorno de convivencia positivo. No obstante, este avance hacia la convergencia de los factores personales y contextuales que mejoran la convivencia ha sido resultado de una progresiva evolución.

Segura (2003) identifica cuatro grandes hitos en el campo de la teoría de la educación que han propiciado la aparición de programas en educación para la convivencia -la importancia de aprender a pensar, el entrenamiento en habilidades sociales, la trascendencia de la educación emocional y por último, los valores morales. Estos cuatro hitos responden a facetas básicas del ser humano, dice el autor (p.48), y por eso hace falta tener en cuenta, al mismo tiempo, lo cognitivo, lo emocional, las habilidades sociales y el crecimiento moral. Por su parte, López de Dicastillo, Iriarte y González-Torres (2004) estudian cómo dicha evolución ha estado muy ligada a la coexistencia de algunos términos -tales como competencia social, asertividad o habilidades sociales- que han ido acuñándose conforme se ha avanzado en el estudio teórico de la sociabilidad y el desarrollo social en la escuela pero los cuales se han utilizado en ocasiones confusamente.

Lo cierto es que todos los programas de educación socioemocional han supuesto un impulso decidido para la educación para la convivencia y continúan siendo un potente recurso educativo en los colegios. Aunque si bien es cierto que la atención a la evaluación de programas socioemocionales es reducida (Pérez-González, 2008) los resultados logrados en la evaluación de estos programas han constatado las numerosas mejoras educativas que tienen lugar tras su evaluación (ver p.e. Iriarte, y Alonso-Gancedo, 2008). Sean o no evaluados se perciben los beneficios. Sin embargo, en muchas ocasiones sus propuestas no se han concretado en la práctica o en el caso de hacerse operativas, a pesar de invertir esfuerzo en su puesta en marcha no se han logrado los efectos esperados ni mucho menos deseados.

Al igual que estos programas la integración de otras propuestas para la mejora de la convivencia encuentra obstáculos -que a veces se tornan insuperables- en los centros educativos. Las diferencias en las creencias que llevan a desarrollar tales propuestas, no identificar adecuadamente las necesidades existentes a las que se pretende dar respuesta con ellas, la falta de tiempo, de continuidad, coordinación, consistencia y coherencia en los modos de hacer, decir, enseñar o exigir son algunas de las cuestiones que ponen en peligro la viabilidad de muchas actuaciones y cuya solución pasa por adoptar medidas de carácter organizativo e institucional.

Precisamente el modelo de convivencia educativo ha ampliado el marco de intervención hacia una gestión de la convivencia más sistémica, integradora y participativa en la escuela. Es por esto por lo que afirmamos que este requiere una vía de integración global en los centros educativos, que partiendo de un análisis ecológico y constructivista, vaya más allá de lo personal para abordar también el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos en el centro. De hecho resultan más eficaces aquellas propuestas que buscan cambiar la escuela para adaptarla mejor a las necesidades de los alumnos, que aquellas otras que sólo pretenden modificar la conducta individual de los alumnos afirma Heerboth (2000) [citado en Ballester y Calvo (2007, p.10)].

En definitiva, hace falta integrar la convivencia desde la perspectiva de centro asumiendo que desde las prácticas educativas es posible trabajar a favor de una buena convivencia. De hecho, se identifican diversos aspectos -curriculares, organizativos y metodológicos- del funcionamiento de un centro

educativo que tienen un impacto positivo en la convivencia. Para atender la convivencia se hace necesario realizar una apuesta organizativa dice Tórrego (2008, p.14) e incidir sobre los contextos - metodologías, evaluación, comunicación, participación- añade Imbernón (2007, p.128).

De alguna forma se hace necesario lograr la integración de la educación para la convivencia en lo cotidiano, orientando ciertas situaciones, enseñando directamente modos de educación y cortesía esperables, aceptando algunas actuaciones como rutinas personales y hábitos de vida y dando visibilidad a aquellas variables que actúan de modo latente. Para ello las actuaciones en el centro educativo y en el aula a favor de una mejora de la convivencia adquieren ahora pleno sentido, coherencia, consistencia y eficacia si se llevan a cabo en el marco de un modelo global.

Hace falta la adopción de un enfoque educativo que -acorde con el modelo de orientación para la prevención y el desarrollo y conciliando diversas concepciones teóricas- no olvida la corrección de los comportamientos desviados pero apuesta por la prevención primaria, la participación de diferentes agentes educativos y ámbitos del centro escolar e incorpora medidas dirigidas al desarrollo personal junto a otras dirigidas al logro de un ambiente o clima convivencia de calidad.

Referencias

- Ballester, F. y Calvo, A. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica.
- Bisquerra, R. (1998). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bodine, R. y Crawford, D. (1998). *Handbook of conflict resolution education: a guide to building quality programs in schools*. California: Jossey Bass Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1995). *Developmental ecology through space and time: a future perspective*. En P. Moen, G. Elder y K. Lüscher (Eds), *Examining lives in context*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Dinkmeyer, D. y Dreikurs, R. (1975). *Cómo estimular al niño: el proceso del estímulo*. Valencia: Marfil.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gathercoal, P. (2006). *Judicious Discipline: Preparing Students for Living and Learning in a Free, Democratic Society*. A paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Convention, April 7 – 12, 2006, in San Francisco, California.
- Ginnot, H. (1972). *Teacher and child*. New York: Macmillan.
- Glasser, W. (1975). *Schools without failure*. New York: Harper and Row Publishers.
- Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*. New York: Peter H. Wyden.
- Gotzens, C. (1997) *La disciplina escolar*. Barcelona: ICE
- Harris, T. (1964). *I'm Ok, you're Ok. A practical guide to Transactional Analysis*. New York: Harper and Row.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación*. Barcelona: Graó.
- Iriarte, C. y Alonso-Gancedo, N. (2008). *Competencia emocional. Intervención psicopedagógica para su desarrollo a través de programas*. Pamplona: EUNSA.
- Jackson, L. y Veeneman, M. (2002). *Positive Behavioral Support in the Classroom: principles and practices*. Maryland: Paul H. Brookes.
- Jones, T.S. (2001). *Evaluating your conflict resolution education program: a guide for educators and evaluators*. Ohio Commission on Dispute Resolution and Conflict Management.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González-Torres, M.C. (2004). *Aproximación y revisión del concepto de competencia social*. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 143-156.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., 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(1), 79-85.
- Miller, F.W. (1971). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

- Pelechado, V. (1980). Psicología de la intervención. *Análisis y modificación de conducta*, 6(11), 321-345.
- Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Pérez, A., Ramos, G., López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social en alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15, 6(2), 523-546.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Sánchez, A.M, Rivas, M.T. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 353-370.
- Segura, M. (2003). Un programa de competencia social. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 46-50.
- Sugai, G., Sprague, J., Horner, R. y Walker, H. (2000). Preventing School Violence: the uses of Office Discipline Referrals to Assess and Monitor School-Wide Discipline Interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 94-101.
- Sullivan, P.K. (2000). *The antibullying Handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Tórrego, J.C. (2008). Convivencia y aprendizaje en el marco de un modelo integrado. En J.C. Tórrego (Coord.), *El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (pp. 19-44). Madrid: Alianza
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., De la Morena, L., Infante, L., Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.

CAPÍTULO 11

Formación de los alumnos mediadores: respuesta significativa en la resolución de conflictos escolares

Josefina Rodríguez Bravo
Universidad de Alicante (España)

Introducción

La situación actual de las relaciones entre los agentes que hacen posible la vida en los centros escolares, sobre todo en lo que se refiere especialmente a las relaciones, viene siendo una cuestión de gran importancia. Los medios de comunicación nos alertan con sus noticias, más habituales de lo deseado, que hay conflictos entre los alumnos, con los padres, entre profesores o entre alumnos y profesores que tienen un final desagradable y nada deseado. Es una alarma presente que hace evidente lo que vivimos quienes estamos día a día en los centros. Parece ser que hasta hace unos años, se miraba de otra manera las expresiones de dolor, inquietud, depresión, soledad o rabia de la población educativa, especialmente en lo que respecta a los alumnos y alumnas. El profesorado se sentía más identificado con el desarrollo cognitivo de sus chicos y chicas que con su desarrollo emocional. No habíamos entendido que el desarrollo de la persona es global o no es desarrollo. Han tenido que llegar los estudios de neurociencias, de las inteligencias múltiples y la creatividad para poner en alza el valor de la emoción y de las habilidades sociales para conseguir ser feliz. Una persona que no es feliz, que sufre y no puede expresar y canalizar sus emociones, tiene “recortes” en su felicidad y estabilidad. No podrá abordar las situaciones de conflicto, de estrés y de frustración con la suficiente capacidad para superarlo con poco coste emocional. Ahí tenemos alumnos que agreden, chicos y chicas que se sienten ninguneados, con bullying, chicos y chicas que se autoagreden o que no saben controlar la salud alimentaria y ya como final fatídico, chicos y chicas que no son capaces de superar lo que les atormenta y se suicidan.

Los docentes no pueden dar la espalda a esta realidad. Si para llevar a cabo las programaciones, se busca creatividad, poner imaginación, cambiar de metodología, estar reciclado en medios en TICs, para educar que tiene una dimensión mucho más trascendente, es preciso adecuar las medidas y herramientas para lograr alumnos/as responsables, capaces de dar soluciones a los problemas que les van surgiendo. Es la única forma de que se llegue a tener alumnos/as felices.

Dice Carmen Boqué (Boqué, 2005), que los programas de mediación resultan especialmente positivos porque sacan a los jóvenes- y a otras personas de la comunidad educativa- del rol pasivo ante los problemas de convivencia y les brindan la posibilidad de participar en la creación y mantenimiento de un clima social positivo. En esta misma inquietud, Juan Carlos Torrego (Torrego, 2000), nos aporta una clave del porqué de la incorporación de equipos de mediación a los centros escolares. Apunta que el origen está en la inquietud por responder educativamente a esta preocupación. Se trata de un nuevo planteamiento diferente por la forma distinta de afrontar los conflictos en la que predominan los valores de la cooperación, el diálogo, el respeto y la sensibilidad por el otro. Tiene como fin crear un clima más significativo en las relaciones interpersonales dentro de los centros escolares.

Los conflictos son parte de nuestra realidad cotidiana. No está al alcance de nadie decir sí quiero conflicto o no quiero conflicto, y en las escuelas, es tan real como las cientos de personas que se relacionan. Por lo tanto, lo que interesa es, como dice Eduard Vinyamata (Vinyamata et al., 2003) reconocer al conflicto como “libro” de aprendizaje. Añade una cita muy interesante y sumamente aclaratorias de esta dimensión del conflicto: *“El conflicto es un proceso natural de la sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, pudiendo ser un factor positivo para el cambio y el*

crecimiento personal e in ter personal o un factor negativo de destrucción, según la forma de regularlo”. Se habla del conflicto sin que se le ponga la nota de bueno o de malo, simplemente existe. Es como un resorte natural que, bajo el control y en su justo equilibrio, puede producir energía y estimular la vida. Si por el contrario, se ejerce de forma descontrolada, se pueden alterar el ciclo de la vida (Muñoz-Belmar, 2003).

Con todos estos argumentos, la vida en las aulas es un caldo de cultivo especialmente propicio para que los conflictos sean los mejores aliados para madurar la personalidad de los alumnos/as. Pero se necesita escarbar en todas las direcciones posibles de la globalidad de la persona para saber cómo llegar a ayudarla a mejorar la resolución necesaria de los conflictos. El trabajo de muchos investigadores actuales sobre la capacidad emocional de cada uno de nosotros está llevando a la conclusión de la gran importancia que tiene la educación de la misma. Por lo tanto, es preciso aunar todos los argumentos y estudios para que se logre la madurez global de los chicos y chicas.

Estudios como los de Bisquerra son aportaciones muy interesantes para el trabajo de formación en Mediación. El autor argumenta que en la actualidad se percibe un abuso de sustancias, una baja tolerancia a la frustración, incapacidad para regular la ira en situaciones de conflicto, actos violentos, maltrato, etc. Lo que es relevante es que la importancia de las emociones es evidente. Se debe favorecer las dimensiones emocionales para favorecer las relaciones sociales e interpersonales, facilitar la resolución positiva de conflictos. Esta dimensión emocional favorece la salud física y mental, y además contribuye a mejorar el rendimiento académico. En consecuencia, muchos problemas sociales y personales son la expresión del analfabetismo emocional. La Mediación se nutre de estas aportaciones para formar a los alumnos y personas mediadoras que sean capaces de madurar su emocionalidad y poder así “mediar” para que otros lo logren en situaciones de conflicto. Esta formación tiene doble vertiente: por un lado madura al mediador y por otro se está aportando la capacidad de ir madurando en los “mediados”. Sigue añadiendo Bisquerra hay que proponer la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Las competencias son un complemento indispensable del desarrollo cognitivo sobre el cual se ha centrado la educación a lo largo del siglo XX (Bisquerra, 2000). Son muy interesantes las aportaciones del autor Daniel Martínez Zampa (Martínez-Zampa, 2008). Pone en evidencia la situación actual que hay que abordar hoy en las escuelas y centros escolares. Nos comparte que la escuela aborda hoy problemáticas vinculares nuevas. La violencia para resolver los conflictos es una posibilidad a la que se tiene que enfrentar cada día la escuela, real y cotidianamente. Sólo si aceptamos ponernos institucionalmente en actitud de aprendizaje podremos dar una respuesta educativa a la violencia en nuestro ámbito de relación. La escuela no puede sola edificar un mundo más pacífico, pero hay una parte de esa esperanza de paz que sólo ella puede sostener. Por último, se recoge la cita de Torrego (Torrego, 2000) para definir la Mediación: *“La mediación es una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos, y que se caracteriza por: una concepción positiva del conflicto; el uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía; la potenciación de contextos colaborativos en las relaciones interpersonales; el desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol; la práctica de la participación democrática; y el protagonismo de las partes”*.

Lo que tenemos claro es que en los centros, los alumnos aprenden y viven. Quiere esto decir que dentro de las aulas, pasillos, patios, baños, comedor, bar... tenemos contextos maravillosos capaces de proporcionarnos los mejores aprendizajes para madurar y desarrollar la personalidad en convivencia. Sentir la “presión” de compartir espacios, personas, aprendizajes, mensajes, proyectos y silencios no es igual de fácil para todos los alumnos y alumnas; pero para todos ellos es necesario. No queda más remedio para cada uno de los chicos y chicas acomodar sus ritmos, inquietudes, deseos y formas de

comportamiento a las situaciones que se les presenta, y no es de manera positiva siempre; por el contrario, son muchas las ocasiones en que no se sabe qué hacer o no se hace acorde con lo que se debería. En tales circunstancias, es preciso que se dé un equilibrio entre la manera como cada cual quiere ser y lo que ha de adecuar para poder acoplarse al engranaje de las relaciones. Hasta hace unos años, se pretendía enseñar a superar esta “presión” de la misma forma como se enseñan matemáticas, lenguaje, sociales o inglés. Se ha comprobado que no ha dado ningún resultado. Y aquí es donde nos damos de bruces con unos centros escolares obsoletos en cuanto a respuestas a las vivencias emocionales, que no saben dar respuesta a ese dinamismo de las relaciones. Las asignaturas no cambian mucho, sin embargo las respuestas, los silencios y las miradas entre unos y otros son cambiantes hasta en un mismo día. Y ahora llega otra cuestión:

¿Cómo manejar estos aprendizajes? ¿Quién debe hacerlo? ¿Vale solamente la buena voluntad de algunos profesores u orientadores? Hasta aquí, las cuestiones y situaciones son generales para la gran mayoría de los centros, por lo que a partir de este punto, vienen las propuestas y respuestas de los distintos centros.

En la experiencia del colegio San Agustín donde actúo desde hace más de 8 años como mediadora se potencia la Mediación por varios objetivos:

- Sensibilizar a la población del centro de que las relaciones implican madurez en inteligencia emocional
- Apostar por ser modelos como profesores que realizan una labor, pero que sobre todo viven las relaciones con madurez en comunicación.
- Presentar la formación en Mediación como aprendizajes desde la inteligencia emocional para profesores, otros profesionales y alumnos.
- Aportar la experiencia de los iguales entre sus compañeros.
- Implicar a los padres en el conocimiento y en la valoración de la Mediación como herramienta que sus hijos tienen para mejorar sus relaciones.

Metodología

Se han recogido datos mediante la observación y la experiencia día a día en el contexto escolar a través del método es experimental. Para explicar el Método y lo que se ha abordado en la experiencia del centro con el servicio de Mediación, se presentan los prolegómenos y lo que se ha hecho hasta asentar la Mediación.

¿Cómo se organizó este programa para que fuese una herramienta viva y atractiva?

La primera actuación se llevó a cabo con unos 40 profesores (la plantilla la componen de más de 100 profesores) especialmente para equipo directivo, coordinadores y tutores y con mayor voluntariedad para el resto del profesorado que quisiera. La formación se hizo en 30 horas. A partir de ahí, la manera de ver la Mediación cambió en una gran parte del profesorado, y muchos se implicaron para cambiar actitudes que estaban favoreciendo ciertos comportamientos negativos entre los alumnos y alumnas. Este fue un escalón muy importante para iniciar la presencia de mediadores en el centro. La segunda fase fue invitar a los alumnos de la ESO que estuvieran interesados en comprender mejor las relaciones de sus compañeros, de ellos mismos, con los profesores y con otros profesionales del centro. No se tuvo en cuenta la situación académica en esta invitación, se hizo abierta para quien lo deseara. La información que se les hace llegar a los padres de los chicos y chicas está cargada de cercanía y de gratitud por la decisión de su hijo e hija. Al final de la formación inicial se les da el carnet y el diploma de mediador. La formación es continuada y se va llevando a cabo a través de los meses y cursos. Los alumnos mediadores explican lo relativo a la Mediación a sus compañeros y son ellos quienes la “promocionan”.

Profesores y coordinadores del servicio de Mediación apoyan a los alumnos mediadores y les animan, valoran y apoyan. La mejor muestra del valor que se le da a dicho servicio es la presencia que tiene en la organización del centro. Las tutorías están planificadas para que coincida con la posibilidad de

que se hagan mediaciones. La forma de hacer llegar las demandas o peticiones de mediación es variada: bien pueden hacerlo por cada una de las partes en conflicto, bien se les invita por parte de los propios mediadores, o incluso compañeros que no son parte del servicio de Mediación, bien sean los profesores u otros profesionales del centro que les hacen la invitación. Las demandas las recogen los mediadores en algunos casos, pero la mayoría de las veces las recoge la coordinadora del servicio de Mediación. En el centro hay unas zonas específicas para llevar a cabo las mediaciones.

Como parte importante del servicio de Mediación llevamos a cabo encuestas para valorar la implicación de los componentes de los mediadores, el funcionamiento del mismo y los cambios positivos que se pueden dar en las actitudes de los chicos y chicas mediadores, tanto en el contexto escolar como en el resto de contextos donde se desenvuelven. No olvidamos tampoco la valoración de la convivencia en general en el colegio para ver si hay o no impacto positivo de la Mediación.

Instrumento

Se usó como instrumento la entrevista y encuesta con los padres, a los profesores de los alumnos que se forman como mediadores y con los propios mediadores. También se usó como instrumento la observación y la relación directa con los agentes a los que se les hicieron las encuestas.

Las encuestas de los padres constaban de 4 preguntas abiertas

Las encuestas planteadas a los profesores contenían 3 preguntas abiertas

Las encuestas que se les formularon a los alumnos/as mediadores estaban compuestas por 6 preguntas.

Participantes

El trabajo de observación y de recogida de información mediante la entrevista se hizo a

18 de los padres y madres de los mediadores del curso 2013- 2014, con 18 profesores, incluidos los tutores y el grupo de 18 alumnos mediadores/as (de 12 a 17 años) que estaban formados en ese curso. En total participaron 18 padres/madres, 18 profesores/as y 18 alumnos/as mediadores.

Resultados

En las encuestas realizadas a los padres/madres se dieron los siguientes resultados:

Encuestas a padres/madres de los chicos y chicas mediadores/as:

1 ¿Ha habido algún cambio en la comunicación con su hijo/a después de que se haya formado como mediador/a? Si es así, ¿qué cambio ha habido?

2 ¿Ha percibido algún cambio en la forma de actuar de su hijo/a en las cosas cotidianas después de la formación como mediador/a? Si es así, ¿cuál ha sido el cambio?

3 ¿Qué valoración hace del hecho de que su hijo/a haya optado por ser mediador/a?

4 ¿Le invitaría a otros padres/madres para que fomentasen la formación como mediador a su hijo/a?

El 77% de los padres/madres compartían cambios positivos en la comunicación.

El 55% de los padres/madres expresaban su visión positiva de algún cambio en la casa, en las cosas cotidianas.

El 100% de los padres/madres valoran positivamente la Mediación para la formación de sus hijos/as. En lo que respecta a las encuestas recogidas de los profesores/as, se observan los siguientes resultados:

1. ¿Has observado algún cambio en los mediadores/as a la hora de implicarse en las situaciones conflictivas?

Si es así: ¿cuáles son esos cambios?

2. ¿Has visto algún cambio en los chicos mediadores/as con relación a la comunicación? Si es así, ¿cuál es el cambio?

3. ¿Has observado algún cambio en mediadores/as en cuanto a sus respuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En la primera cuestión, el 35% de los profesores contesta afirmativamente

Los cambios de los que hablan se centran en la comunicación, preocupación con sus compañeros.

En cuanto a la segunda cuestión, el 45% de los profesores contestan que sí.

Los cambios de los que hablan en lo que respecta a la comunicación se centran en los valores de la asertividad y en la empatía

En la tercera pregunta propuesta a los profesores, el 30% de los mismos dan afirmativamente y comparten que los alumnos han mejorado el rendimiento escolar en los chicos y chicas mediadores/as.

En cuanto a las encuestas de los alumnos/as mediadores, se recogieron los resultados que se expresan a continuación:

Encuestas a los alumnos/as mediadores

1. ¿Has cambiado en tus relaciones con las personas más cercanas de tu familia? Si es así, ¿qué ha cambiado en ti en las relaciones con las personas más cercanas de tu familia?

2. ¿Has cambiado en tus relaciones con los compañeros del colegio? Si es así ¿cuáles son los cambios?

3. ¿Ha habido en ti algún cambio en tus relaciones con los profesores? Si es así, ¿en qué has cambiado?

4. ¿Le invitarías a otros/as compañeros/as que se formasen como mediadores?

5. ¿Qué valor das a tu formación como mediador/a del 0 al 10?

6. ¿Qué valor das del 0 al 10 al servicio de mediación en el centro?

En el primer ítem, el 25% dice haber cambiado en las relaciones familiares.

Los cambios de los que hablan son: el 80% en limpieza, orden de habitaciones y ropa. El 50% afirman cambios en los tiempos de estar en casa

El 55% dicen cambiar en dar respuestas menos agresivas y más asertivas

En la segunda cuestión, el 60% de los alumnos mediadores dicen haber cambiado las relaciones con los compañeros.

Los cambios de los que hablan son: el 70% en la preocupación por lo que ocurre a los compañeros. El 40% dice que ha cambiado en tener un mayor dominio del vocabulario. En el tercer ítem, el 30% dice haber percibido un cambio en sus relaciones con los profesores. El 25% del 30% dice que el cambio es de mayor comprensión de lo que viven los profesores cuando hay situaciones conflictivas en el aula. El 45% afirma que ha cambiado en la atención en el aula. En el cuarto ítem, un 55% dice que invitaría a otros compañeros, con la matización de que depende de cómo es ese chico o chica. En el ítem quinto, el 85% valora su formación más de un 8, el 12% lo valora con un 7 y el 3% lo valora con un 6. En el último ítem, el 95% de los alumnos valora con más de un 8 el servicio de Mediación. El 5% lo valora con un 7.

Discusión/Conclusiones

La valoración que hicieron llegar los padres de los mediadores del curso 2014-2015 ha sido relevante” en cuanto a los ciertos cambios que se produjeron en los chicos y chicas en sus casas. Hubo padres que compartieron que su hijo había comenzado a recoger su habitación con mayor asiduidad, pero sobre todo con una comunicación diferente. No había “noes”, ninguneo de lo que padre o madre dice o puertas cerradas como haciendo una barrera en esa comunicación; el cambio estaba en que se producía la comunicación, se podía hablar en momentos que en meses anteriores no se daba igual. No es que fuese mala la relación con anterioridad, afirman estos padres, pero el cambio sí lo detectaron. Otros padres, confirmaron que sus hijos e hijas se daban cuenta de que la televisión, Tablet o móvil les estaba arrastrando menos, que los dejaban por ellos mismos en momentos de cena, comida o actividades familiares conjuntas. Algunos padres compartieron que se alegraban de que sus hijos estaban un poco más atentos a los tiempos o intentos de comunicación.

Las respuestas que dieron los profesores también fueron significativas en lo que respecta a la implicación de los chicos/as a la hora de implicarse más en los momentos de conflictos en el aula, de

buscar alternativas menos agresivas y más dialogantes. Manifiestan que creen más en la comunicación asertiva y no en dejar exponer lo que piensa las partes, en lugar de levantar la voz, acallar al otro o usar tono y palabras imperativos. También manifestaron que los chicos y chicas mediadoras tomaban decisiones más acordes con mantener la relación de las personas y no con el distanciamiento.

No hubo conclusiones significativas en cuanto a la relación alumnos mediadores y a las notas o el desarrollo cognitivo.

Por lo que respecta a los alumnos/as mediadores lo significativo se encontró en las respuestas que daban en cuanto al cambio en la manera de ver a las partes en conflicto y que les parecía que eran menos impulsivos en los contextos familiares.

Influencia de la Mediación en otros ámbitos de la relación

El servicio de Mediación está enfocado sobre todo para la implicación de los alumnos mediadores en la convivencia que se desarrolla entre todas las personas que conviven diariamente en el centro. Su formación tiene un gran componente de habilidades sociales, sobre todo en la comunicación y en la empatía. Se potencia la madurez en el grado de responsabilidad y en la toma de decisiones para afrontar cualquier situación que se les vaya presentando. El centro, colegio San Agustín de Alicante, tiene una gran diversidad dentro de la población educativa, sobre todo a nivel de alumnos y alumnas con distintas capacidades. Hay dos aulas específicas con alumnos con TEA (trastorno espectro autista), con Síndrome de Down y otras discapacidades. Todos estos alumnos están a su vez integrados en sus aulas de referencia y conviven constantemente con el resto de compañeros en numerosas actividades. La presencia de esta diversidad ha hecho en los alumnos una marca positiva y muy especial a la hora de vivir las relaciones con personas que tienen dificultades cognitivas o físicas. Y en relación con la Mediación también ha sido de gran aportación para que muchos mediadores puedan tener mayor capacidad de empatía y entendimiento cuando surgen algunas dificultades con alumnos que tienen capacidades diferentes. Una de las experiencias más bonitas que se viven en los patios o en las clases, en ocasiones de fricciones, también tenemos alumnos de las aulas específicas que han aprendido a mediar, con sus herramientas particulares, pero lo hacen muy bien. Todo lo que pueda hacer un alumno o alumna del centro, ha de estar ofertado para cualquiera de nuestros docentes, tengan la capacidad que tengan, siempre que le agrade y aprenda a llevarlo a cabo con su propio sello. En la formación hay algún alumno con necesidades educativas especiales, su labor es muy eficiente e integradora.

Un ejemplo de la importancia de esta dimensión integradora se da entre alumnos con Síndrome Asperger. Las mediaciones son necesarias con chicos/as que conozcan y tengan las vivencias día a día con ellos. Los mediadores/as del centro, tienen esta experiencia y saben de las características propias que pueden haber llevado al conflicto y cómo canalizar a través de la claridad de mensajes y del tipo de lenguaje específico la bajada del conflicto.

Referencias

Bisquerra Alzina, Rafael. *Educación para la ciudadanía y convivencia*. El enfoque de la educación emocional. Madrid: Wolters Kluwer, 2008. 316 p. *Educación emocional y en valores*. ISBN 84-7197-903-9

Boque Torremorell, María Carme. *Hagamos las paces: mediación 3-6 años: propuesta de gestión constructiva, creativa, cooperativa y crítica de los conflictos*. Barcelona: CEAC, 2005. 239 p. Educación infantil. ISBN 84-329-1093-7

Boque Torremorell, María Carme. *Tiempo de mediación: una propuesta metodológica para la resolución pacífica de los conflictos en el ámbito escolar: la red de mediación en el centro*. Barcelona: CEAC, 2005. 269 p. ISBN 84-329-1171-222-6

De Bono Edward. *Seis Sombreros para pensar*. Ediciones Granica.

Martínez Pozo, Miguel Ángel. *Miedo en las aulas: estudio científico sobre la violencia en los centros educativos*. Artafe, Granada: Biblosur, 2009. 111 p. ISBN 978-84-9884-286-.

San Martín Pérez, José Antonio. *La mediación escolar: un camino nuevo para la gestión del conflicto escolar*. [S.l.]: Editorial CCS, 2003. 204 p. Educar; 27. ISBN 84-8316-668- Martínez Zampa, Daniel. *Mediación educativa y*

resolución de conflictos: modelos de implementación: disputas en instituciones educativas: el lugar del otro. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008. ISBN 978-987-538-143- Martínez Rubio, José Luis; [et al.]. *Guía de buenas prácticas: gestión del aula multicultural*. Madrid: Universidad Europea de Madrid, 2008. 71 p. ISBN 978-84-954-336-7

Torrego, Juan Carlos (coord) *Mediación de conflictos en instituciones Educativas*. Narcea 2000.

Vinyamata, E. (coord.); [et al]. *Aprender del conflicto: conflictología y educación*. Barcelona: Grao, 2003. 142 p. Orientación y tutoría; 182. ISBN 84-7827-297-6

CAPÍTULO 12

Diseño y validación de un instrumento para evaluar el impacto de la mediación escolar

Laura García-Raga y Roser Grau
Universitat de València (España)

Introducción

La convivencia escolar es un desafío de primer orden y desde la escuela deben llevarse a cabo estrategias que respondan con mayor eficacia a la realidad educativa actual. Es en este contexto en el que la mediación ha dejado ver sus potencialidades.

La mediación impulsa la participación del alumnado en la gestión democrática de conflictos, fortalece sus relaciones interpersonales y favorece el desempeño de competencias necesarias para un correcto aprendizaje de los valores cívicos propios de una ciudadanía democrática. En definitiva, potencia el diálogo, la participación, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades, entre otros objetivos necesarios para aprender a convivir (Munné, y Mac-Cragh, 2006; García-Raga, y López, 2010). En este sentido, sus ventajas van más allá de la resolución de los conflictos, tal y como se ha señalado en una gran diversidad de estudios, tanto empíricos (Cowie, y Wallace, 2000; García-Longoria, 2002; Grande, 2010; Ibarrola-García, e Iriarte, 2014; Moral, y Pérez, 2010; Nix, y Hale, 2007; Paulero, 2011; Torrego, y Galán, 2008; Turnuklu, et al., 2010; Villanueva, Usó, y Adrián, 2003) como teóricos (Bonafé-Schmitt, 2000; Boqué, 2003; García-Raga, Martínez-Usarralde, y Sahuquillo, 2012; López, 2007; Pulido, Martínez-Seoane, y Lucas-Molina, 2013).

Por otra parte, las prácticas de mediación que parecen conseguir resultados más exitosos son aquellas que convierten a estudiantes en mediadores/as de los conflictos de sus compañeros/as. Estas iniciativas, de larga tradición en los países anglosajones (Cowie, y Sharp, 1996; Cowie, y Wallace, 2000), se basan en la idea de que “los iguales son fuente de conocimiento y miembros activos de la comunidad educativa, capaces de impulsar acciones de desarrollo social y moral en sus escuelas” (Fernández García, 2008, p. 142).

En definitiva, el sentido pedagógico de la mediación podría sintetizarse en tres fines educativos: la resolución de conflictos, la prevención y el fortalecimiento personal. No obstante, no debemos olvidar que la finalidad última de la mediación debiera ser promover un buen clima de convivencia en el centro educativo e incluso promover una cultura de paz. En esta línea, autores como Boqué (2003, p. 12) entienden que la mediación supone “un pequeño empujón hacia la anhelada cohesión social, puesto que, al incluir a los distintos participantes en un conflicto, promueve la comprensividad; al aceptar diferentes versiones de la realidad, defiende la pluralidad; y al fomentar la libre toma de decisiones y compromisos, contribuye a la participación democrática”. Bonafé-Schmitt (2000), entiende, en un sentido similar, que la mediación más que una técnica eficaz de resolución de conflictos es, sobre todo, un proceso realmente educativo para todos sus participantes, permitiendo la creación de nuevas solidaridades entre los diferentes miembros de la comunidad. De esta forma, los beneficios de la mediación pueden traspasar los límites escolares a la sociedad, al producirse una transferencia de las competencias aprendidas.

Las ventajas anteriormente mencionadas justifican que diferentes iniciativas vinculadas con la mediación hayan pasado a formar parte de la realidad educativa, dando cuenta de un momento de clara eferescencia. No obstante, son escasos los instrumentos dirigidos a valorar la efectividad de las mismas en el ámbito europeo, tal y como señala Smith (2003). Desde una perspectiva similar, Torrego y Galán (2008) afirman que se realizan pocas investigaciones destinadas a conocer el impacto de estos programas. Sin embargo, sin este tipo de evaluaciones difícilmente se podrá conocer si las finalidades educativas de la mediación se logran. Al igual que Pérez Pérez (2007), consideramos que son necesarias

las evaluaciones de las prácticas de mediación escolar para llevar a cabo programas de calidad. Sólo de esta manera, podremos saber si funciona o no la mediación, sus repercusiones educativas y sus dificultades.

Desde esta perspectiva, desarrollamos un estudio, enmarcado en una investigación más amplia, con el propósito de diseñar y validar un Instrumento de Evaluación del Impacto de la Mediación Escolar (IEIME) dirigido al alumnado. En este trabajo se presenta el proceso de elaboración del cuestionario, presentando también los resultados obtenidos en el estudio piloto, a partir del cual se realizó la propuesta final del instrumento, incluyendo las mejoras detectadas.

Método

El estudio que se presenta en este trabajo es de tipo instrumental, ya que se trata de un trabajo que tiene el objetivo de diseñar un instrumento para fines determinados. En este caso, la finalidad es construir un instrumento para valorar el impacto de la mediación en centros de educación secundaria.

Participantes

En el estudio piloto que se ha realizado para comprobar el funcionamiento del cuestionario elaborado, han participado un total de 153 estudiantes de un centro de educación secundaria de la ciudad de Valencia, cuya trayectoria en mediación era notable (7 años). En concreto, un 47, 70% de los participantes eran chicos y un 52,30% chicas, procedentes de 1º de la ESO a 2º de Bachillerato, y, por tanto, con edades comprendidas entre los 12 y los 19 años.

Instrumento

Con el objetivo de evaluar el impacto de la mediación, se redactan una serie de ítems atendiendo a las indicaciones de expertos en la temática. En concreto, participaron 10 personas especialistas tanto en metodología como en mediación escolar, considerando la relevancia y pertinencia de los diferentes ítems. Como resultado de esta evaluación y del estudio piloto señalado anteriormente, se diseña un cuestionario con 66 ítems tipo Likert. El cuestionario se ha organizado en tres partes diferenciadas, atendiendo al tipo de audiencia: cuestiones que debe contestar todo el alumnado (ítems 1 a 19); cuestiones que debe responder únicamente el alumnado que haya acudido al servicio de mediación (ítems 20 a 42) y cuestiones dirigidas al alumnado mediador (ítems 43 a 66).

Procedimiento

El proceso de construcción fue guiado por los siguientes criterios: delimitación conceptual, búsqueda documental al respecto, redacción de ítems, reunión de evidencias empíricas sobre la validez interna de la prueba (validación por jueces) y comprobación de la fiabilidad del instrumento. Para ello se han establecido como fases: a) el abordaje teórico y conceptual de la mediación escolar; b) diseño del instrumento; c) evaluación de jueces en función de los criterios de relevancia y pertinencia; d) aplicación del instrumento a una población de 153 estudiantes (estudio piloto); y e) análisis y discusión de resultados. De manera específica, cabe decir que a partir del estudio teórico de la mediación escolar y la revisión de otros cuestionarios vinculados con la temática (Ibarrola-García y Iriarte, 2012, pp. 219-243), se diseñó la primera propuesta del instrumento. Como resultado, surgió un instrumento formado por 85 preguntas de naturaleza cerrada y una pregunta abierta. Ahora bien, considerando que las aportaciones libres son importantes, junto con esta pregunta abierta, se optó por incorporar en muchas preguntas cerradas la opción “otras”. Una vez el cuestionario fue sometido a un proceso de validación y a un estudio piloto, se realizó la propuesta definitiva.

Análisis de datos

Una vez introducidos los datos obtenidos del centro de educación secundaria de Valencia en el programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), analizamos su fiabilidad a partir del coeficiente Alpha de Cronbach. Como resultado, vimos necesario eliminar dos ítems, uno de ellos referido a “las horas de formación” y el otro vinculado con la “frecuencia de acudir al servicio por parte de chicos y chicas para mejorarla”, debido a la distorsión generada en el cuestionario. De esta manera, la fiabilidad del mismo en su conjunto superó el mínimo exigido en pruebas no cognitivas ($\alpha = 0,72$).

Por otra parte, el grupo de investigación consideró que para que el cuestionario fuera más sencillo, se debía cambiar el formato de una parte del cuestionario, aunque no se eliminaran preguntas, ya que se detectó que había un 15% del alumnado que dejaba en blanco preguntas y quizá de esta manera subsanaríamos el problema.

Resultados

La versión final del cuestionario IEIME, después de los análisis anteriormente mencionados, es el que se presenta a continuación.

Cuestiones que debe contestar todo el alumnado

Cuestionario 1.

A. DATOS GENERALES

1 Centro educativo:

2 Edad:

3 Sexo: Hombre
 Mujer

4 Curso actual: 1º de la ESO 2º de la ESO 3º de la ESO
 4º de la ESO 1º de Bachillerato 2º de Bachillerato
 Otro:

Cuestionario 2.

B. DATOS SOBRE EL SERVICIO DE MEDIACIÓN DE TU CENTRO

5. ¿Sabes en qué consiste la mediación escolar?
 SÍ NO

6. ¿Conoces el servicio de mediación de tu centro educativo?
 SÍ NO

7. ¿Has recibido formación en mediación?
 SÍ NO

8. En caso afirmativo de que hayas recibido formación, ¿de qué manera? (puedes señalar más de una opción)
 En tutoría Asistiendo a seminarios Participando en jornadas
 Participando en talleres en Realizando cursos en mi Otra manera (especificar):
mi centro educativo centro educativo

Tabla 2. Valoración de la mediación

Marca con una X en qué grado del 1 al 4 te identificas con las frases siguientes:

	1	2	3	4
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4
9 La mediación es utilizada por el alumnado de mi centro educativo para solucionar conflictos				
10 Considero que la mediación ha servido para reducir el número de sanciones en mi centro educativo				
11 La mediación ha permitido aumentar el respeto entre los/as compañeros/as				
12 La mediación ha fomentado el diálogo entre los/as compañeros/as				
13 La mediación ha mejorado las relaciones entre el alumnado y el Profesorado				
14 La mediación ha incrementado la participación del alumnado en la resolución de conflictos escolares				
15 La mediación ha permitido solucionar pequeños conflictos que podrían acabar en situaciones más graves				
16 Desde que la mediación escolar comenzó a utilizarse en mi centro, el profesorado puede impartir mejor las clases				
17 Considero que la mediación ha mejorado la convivencia en el centro Educativo				
18 Los conflictos pueden solucionarse utilizando la mediación				
¿Recomendarías la mediación? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO ¿Por qué?				
19				

Tabla 3. Cuestiones que deben contestar únicamente el alumnado que haya acudido al servicio de mediación

20. ¿En cuántos procesos de mediación has participado desde que asistes a este centro educativo? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Otro número (especificar):		
21. El conflicto o los conflictos por los que has participado en mediación tenían su origen en... (puedes señalar más de una opción) <input type="checkbox"/> Insultos <input type="checkbox"/> Amenazas <input type="checkbox"/> Mentiras <input type="checkbox"/> Rumores <input type="checkbox"/> Desacuerdos <input type="checkbox"/> Peleas físicas <input type="checkbox"/> Razones culturales <input type="checkbox"/> Motivos sentimentales <input type="checkbox"/> Otros motivos (especificar):		
22. ¿Por qué acudiste a mediación? (señala todos los motivos)		
<input type="checkbox"/> Porque necesitaba solucionar un problema. <input type="checkbox"/> Porque sentía que era culpable de una situación incómoda para mí. <input type="checkbox"/> Porque quería conocer una forma diferente de solucionar problemas. <input type="checkbox"/> Porque quería estar bien con mis compañeros/as. <input type="checkbox"/> Porque me importaba la otra persona. <input type="checkbox"/> Porque insistieron los/as compañeros/as.	<input type="checkbox"/> Porque creo que los problemas se deben hablar. <input type="checkbox"/> Porque no me gusta quedarme de brazos cruzados cuando algo va mal. <input type="checkbox"/> Porque quería evitar un castigo. <input type="checkbox"/> Porque me sentía excluido del grupo. <input type="checkbox"/> Porque me sentía deprimido/a <input type="checkbox"/> Porque quería llegar a un acuerdo. <input type="checkbox"/> Para hacer justicia.	<input type="checkbox"/> Porque quería evitar que se enterasen mis padres del problema que había tenido. <input type="checkbox"/> Porque tenía miedo de que las cosas fuesen peor. <input type="checkbox"/> Para sentirme mejor conmigo mismo. <input type="checkbox"/> Para desahogarme. <input type="checkbox"/> Porque me lo mandó un/a profesor/a. <input type="checkbox"/> Porque me iba a perder horas de clase.
23. El/la mediador/a o los/as mediadores/as fueron... (puedes señalar más de una opción):		
<input type="checkbox"/> Un docente. <input type="checkbox"/> Un docente y un estudiante. <input type="checkbox"/> Otro u otros (especificar)	<input type="checkbox"/> Dos docentes. <input type="checkbox"/> Dos estudiantes.	<input type="checkbox"/> Un estudiante. <input type="checkbox"/> El orientador u orientadora.

Tabla 4. Valoración del proceso de mediación

	1	2	3	4
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				

Tabla 5. Cuestiones que deben contestar únicamente los/as mediadores/as

F. DATOS GENERALES DEL MEDIADOR O MEDIADORA	
43. ¿En cuántos procesos de mediación has participado como mediador/a desde que asistes a este centro educativo?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Otro número (especificar):
44. El conflicto o los conflictos por los que has participado como mediador/a tenían su origen en...	(puedes señalar más de uno opción) <input type="checkbox"/> Insultos <input type="checkbox"/> Amenazas <input type="checkbox"/> Mentiras <input type="checkbox"/> Rumores <input type="checkbox"/> Desacuerdos <input type="checkbox"/> Peleas físicas <input type="checkbox"/> Razones culturales <input type="checkbox"/> Motivos sentimentales <input type="checkbox"/> Otros motivos (especificar):
45. ¿Cuál es el motivo principal por el que llegaste a ser mediador/a?	<input type="checkbox"/> Me lo propuso algún <input type="checkbox"/> Me presenté voluntario/a <input type="checkbox"/> Me eligieron mis compañeros/as profesor/a <input type="checkbox"/> Me lo propuso otro/a <input type="checkbox"/> Me parecía interesante <input type="checkbox"/> Otros motivo (especificar): mediador/a

Tabla 5. Valoración de la mediación por parte del mediador o de la mediadora

PERFIL Y PAPEL DEL MEDIADOR/A		1	2	3	4
46	Creo que tengo las características adecuadas para ser mediador/a				
47	Me gusta ser mediador/a porque soy una persona pacífica y me lo paso mal cuando hay problemas				
48	Me gusta ser mediador/a porque mis compañeros/as confían en mí para resolver sus conflictos				
49	Me gusta ser mediador/a para colaborar con el profesorado				
50	Además de ser mediador/a participo en otras actividades escolares para mejorar la convivencia en mi centro				
51	Una de las ventajas de ser mediador/a es que puedo perderme horas de clase				
52	Me gusta ser mediador/a porque me siento valorado/a por el profesorado.				
53	Me siento más responsable desde que soy mediador/a				
54	Me he sentido criticado/a por ser mediador/a				
55	Mi familia ha entendido mi labor como mediador/a				
VALORACIÓN DE LA MEDIACIÓN		1	2	3	4
56	Estoy satisfecho/a de ser mediador/a				
57	Ser mediador/a me ha servido para participar de manera activa en el centro educativo				
58	En los procesos de mediación he aprendido conocimientos que no se dan en las asignaturas				
59	Ser mediador/a me ha ayudado a comprender el punto de vista de los demás				
60	Ser mediador/a me ha ayudado a expresar mis sentimientos				
61	Ser mediador/a me ha enseñado a escuchar mejor a los demás				
62	Ser mediador/a me ha ayudado a comunicarme mejor con los demás				
63	Gracias a ser mediador/a reflexiono en las diferentes formas que un conflicto puede ser solucionado				
64	Ser mediador/a me ha ayudado a ser más respetuoso/a con los demás				
65	Después de la experiencia recomendaría a un/a amigo/a ser mediador/a				
66	Ser mediador/a me sirve en otras situaciones de mi vida y no sólo en el centro educativo (con la familia, grupo de amigos...)				

Discusión/Conclusiones

Actualmente está creciendo el interés por la mediación escolar como estrategia que permite afrontar positivamente los conflictos, mejorar las relaciones interpersonales y aprender competencias sociales y ciudadanas. Desde esta perspectiva, el conflicto en educación puede considerarse como un elemento más de la vida social, como algo que hay que gestionar y no tanto resolver dado que el acuerdo final no es un elemento básico; por el contrario, el proceso y –sobre todo– la participación responsable de todos/as en el mismo es lo verdaderamente importante.

Sin duda, la trayectoria seguida por los centros nos indica la predisposición hacia la mediación escolar para gestionar conflictos entre el alumnado y mejorar la convivencia; no obstante son muy escasas las investigaciones orientadas a conocer el impacto real de estos programas. Es difícil encontrar, a través de la búsqueda documental, el desarrollo de evaluaciones de dichos programas, a pesar de ser un aspecto que se recomienda y se entiende como fundamental, pero que por unos motivos u otros no acaba de desarrollarse (Perochena, Olmos, Rodríguez y Herrera, 2009). En esta línea, son escasos los instrumentos diseñados para conocer el impacto de la mediación y valorar sus beneficios y dificultades.

Esta realidad nos llevó a elaborar el cuestionario presentado, considerando, además, la voz de los principales protagonistas de un programa de mediación: los estudiantes.

A partir del mismo, cabe decir que se ha llevado a cabo una investigación que hasta el momento ha considerado las respuestas de 1771 estudiantes de la Comunidad Valenciana, quienes reflejan el valor positivo de la mediación. Como mejoras, se manifiesta la necesidad de difundir en los centros la información sobre sus servicios de mediación, formar a todo el alumnado y ampliar las funciones de la mediación. La mayoría del alumnado se muestra muy de acuerdo con la utilidad de la mediación en el contexto escolar porque sirve para solucionar conflictos y, concretamente, para que éstos no desemboquen en situaciones graves y violentas. Sin duda, tal y como se indica en el estudio de Villanueva, Usó y Adrián (2013), la mediación se nos presenta como una estrategia preventiva a situaciones violentas. De manera similar, la investigación de Ibarrola-García e Iriarte (2013), basada en las percepciones del profesorado mediador, comparte esta idea. No obstante, consideramos que la mediación todavía no ha dado todos sus frutos, ya que su consolidación debería posibilitar un mayor grado de participación real del alumnado en aquello que sucede en el centro y el cuestionamiento de inercias que esconden violencias ya no directas, sino de tipo estructural o cultural. Como se señala en investigaciones recientes, una de las limitaciones de la mediación es precisamente que no va más allá de los conflictos interpersonales, con lo que las violencias de base estructural se quedan excluidas (Carrasco, Villà y Ponferrada, 2016).

De todos modos, cabe decir que no nos hemos conformado con estudiar únicamente un territorio autonómico y en estos momentos nuestro objetivo se ha ampliado a centros educativos de todo el Estado, para lo cual el cuestionario elaborado y presentado en el presente texto se puede contestar de manera telemática, gracias a un soporte informático.

Finalmente, quisiéramos añadir que si bien nuestro propósito inicial fue responder a la necesidad de evaluar las experiencias de mediación que eran objeto de nuestra investigación, en estos momentos nuestro objetivo es también mostrar la comunidad científica, así como a profesionales educativos interesados en evaluar prácticas de mediación, un instrumento para tal fin, el cual, como veíamos en anteriores páginas, ha sido validado y considerado fiable.

Referencias

- Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. París: ESF.
- Boqué, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Carasco, S.; Villà, R., y Ponferrada, M. (2016). Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflicto. *Revista de Antropología Social*, 25(1), 11-131. doi: dx.doi.org/10.5209/rev_RASO.2016.v25.n1.52627
- Cowie, H., y Sharp, S. (1996). *Peer counselling in schools*. London: David Fulton. Publishers.
- Cowie, H., y Wallace, P. (2000). *Peer support in action. From standing to standing by*.
- Fernández García, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60(4), 137-150.
- García-Longoria, M. P. (2002). La mediación escolar, una forma de enfocar la violencia en las escuelas. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 319-327.
- García-Raga, L., y López, R. (2010). La convivencia escolar. Una mirada pedagógica, política y *prospectiva*. Valencia: Universitat de València.
- García-Raga, L.; Martínez, M.J., y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y educación*, 24(2), 207-217.
- Grande, M. J. C. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Ibarrola-García, S., e Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e instituciones. Percepciones del profesor mediador. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 368-384.

Ibarrola-García, S., e Iriarte, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria. *Revista Currículum*, 27, 9-27.

López, R. (Coord.) (2007). *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse...* Valencia: Universitat de València.

Moral, A., y Pérez, Mª D. (2010). La evaluación del "Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21(1), 25-36.

Munné, M., y Mac-Cragh, P. (2006). Los diez principios de la cultura de mediación. Barcelona: Graó.

Nix, C., y Hale, C. (2007). Conflict within the structure of peer mediation: an examination of controlled confrontation in at risk-school. *Conflict Resolution Quarterly*, 24 (3), 327-348.

Paulero, R. (2011). Alumnos mediadores. Construyendo la paz. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 1(2), 89-104.

Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.

Perochena, O., Olmos, S., Rodríguez, M.J., y Herrera, Mª.E. (Septiembre, 2009). *Moral education and improvement of coexistence in Secondary Education (12-16 years) in Spain*. En ECER 2009 The European Conference in Educational Research. Congreso llevado a cabo en Viena, Austria.

Pulido, R., Martín-Seoane, G., y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29(2), 385-392. doi: 10.6018/analesps.29.2.132601.

Smith, P. (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. London: Routledge Falmer.

Torrego, J.C., y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F., y Sevin, B. (2010). The effects of Conflict Resolution and peer. *Journal of Peace Education*, 7 (1), 30-45. doi: 10.1080/1740020090337092

Villanueva, L., Usó, I., y Adrián, J.E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 165-171.

CAPÍTULO 13

El profesorado como elemento clave de la promoción de la convivencia en las escuelas

Francisco Juan García Bacete, Ghislaine Marande Perrin, Sara Roselló
Sempere, y Enrique Llin Vañó
Universitat Jaume I (España)

Introducción

El grupo GREI ha desarrollado una intervención en las aulas de cuatro colegios públicos a lo largo de los cuatro primeros cursos de la educación primaria con la meta de incrementar la integración social del alumnado en situación de rechazo, mediante la creación de ambientes potenciadores de relaciones de aceptación y de convivencia.

Ortega (2005) aportó evidencias de que el desarrollo de la convivencia en las aulas es una forma eficaz de contrarrestar las situaciones de rechazo, exclusión y violencia que muchos niños y adolescentes experimentan, y un instrumento para desarrollar la inteligencia emocional y el aprendizaje escolar en todos los alumnos. García Bacete, Marande, Schneider y Blanchard (2013) han documentado la influencia de la calidad de las relaciones educativas en el bienestar de los niños y adolescentes.

No obstante, la literatura científica ha señalado de forma reiterada que las intervenciones en las situaciones de rechazo entre iguales no han resultado hasta el momento especialmente satisfactorias (Bierman y Powers, 2009). En opinión del Grupo Conduct Problems Prevention Research (CPPRG, 2004), las intervenciones realizadas no han considerado en toda su profundidad el carácter complejo, interpersonal y evolutivo del rechazo. En el panel de expertos coordinado por del Rey (2016) en el CIPE de Alicante sobre la calidad de los programas de convivencia y prevención del bullying, las expertas concluían con un “optimismo relativo”, y animaban a “abrir los ojos y preguntarse por lo que funciona”. Entre las preocupaciones se señaló la rigidez de las intervenciones, y que rara vez se logre la participación de profesores y familias, se intervenga sobre el clima del aula, o las intervenciones se extiendan en el tiempo.

Es por ello que desde finales de los años 90 se asiste a un cambio de postulados (Bierman, y Power, 2009). Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz y Buskirk (2006) defendieron la necesidad de una perspectiva más amplia que incorpore a padres, profesores e iguales. The Fast Track Program (CPPRG, 2004) desarrolló intervenciones durante un año, en distintos niveles, y trabajaba simultáneamente sobre las habilidades de autorregulación y las habilidades prosociales y de afiliación. En el metaanálisis de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) identificó que las intervenciones ecológicas más eficaces en la promoción de las competencias socioemocionales estaban guiadas por objetivos específicos que se entrelazaban los unos con los otros de forma coordinada, eran aplicadas por el profesorado, dedicaban suficiente tiempo y atención, y reservaban espacio para practicar las habilidades.

Todo ello permite concluir que las intervenciones que tienen como objetivo optimizar la inclusión del alumnado rechazado tienen que estar guiadas por los siguientes principios: Reconocer la heterogeneidad y las múltiples caras del rechazo (García Bacete, 2008; Sandstrom, y Zakrisky, 2004); intervenir en el grupo aula (Babad, 2009; Mikami, Lerner, y Lun, 2010), reforzar el papel de los adultos, del profesorado (Chang, 2004) y de las familias (Mikami, Lerner, Griggs, McGrath, y Calhoun, 2010), y establecer una continuidad de la intervención (Bierman, 2004).

Así pues la intervención es necesariamente intensiva (múltiples componentes y múltiples agentes actuando simultáneamente), extensiva (que se inicie pronto y que se prolongue en el tiempo), global/multinivel (intervenciones ecológicas, integradas y fundamentadas, de carácter general y de carácter específico) y comprometida (por parte de administraciones, equipos docentes e investigadores,

familias y alumnado). Este modelo de intervención pone el foco no solo en promover las habilidades interpersonales de los alumnos rechazados, sino que activa todos los recursos personales y curriculares que pueden contribuir a ese aprendizaje, actuando directamente sobre el contexto social del aula, implicando al profesorado, al alumnado y a las familias (García Bacete, et al., 2014). El éxito del proyecto depende del compromiso conjunto que se alcance entre investigadores y profesorado. La figura del profesor es clave (Babad, 2009). En palabras de Farmer, Lines y Hamm (2011), el profesor es la mano invisible que teje el contexto social del aula

El rol del Profesorado

La participación del profesorado en el proyecto es permanente, lleva a cabo en su aula la mayor parte de la intervención, y paralelamente interviene apoyando otras actuaciones específicas con los niños rechazados y sus familias.

De acuerdo con la revisión de García Bacete y Marande (en elaboración) el apoyo del profesor a los alumnos se ha asociado con la promoción de las cualidades de la amistad y la aceptación entre iguales y con altos niveles de prosocialidad, motivación escolar y resultados académicos, sentido de pertenencia a la escuela, y bajos niveles de problemas conductuales y disminución del rechazo.

Por tanto, el apoyo social del profesor a los alumnos se ha revelado como un factor crítico tanto en el logro de resultados positivos como en la protección de resultados adversos en los alumnos (McNeely y Falci, 2004). A su vez, el éxito de las intervenciones depende del bienestar y de las propias competencias socioemocionales del profesorado (Jennings y Greenberg, 2009), y de su comprensión del desarrollo socioemocional de sus estudiantes (Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk y Doolaard, 2016) y de los procesos sociales que tienen lugar en el aula (Babad, 2009). Sin embargo, la formación del profesorado de primaria ofrece pocos recursos sobre las cuestiones relacionales, y pone en evidencia la necesidad de formación adicional (Serdiouk, Rodkin, Madill, Logis, y Gest., 2015) para educar a los maestros sobre sus propias prácticas (Mikami, Griggs, Reuland, y Gregory, 2012), sus relaciones con los estudiantes (O'Connor, Dearing, y Collins, 2011), las relaciones entre los estudiantes (Gest, y Rodkin, 2011) y su impacto en la ecología social del aula (Serdiouk, et al., 2015).

Dada la enorme tarea y responsabilidad del profesor y su escasa formación se hace necesario incluir en el programa un sistema continuado de acompañamiento, supervisión y asesoramiento al profesorado, que al mismo tiempo incremente su compromiso con lo que sucede en el aula y con su propio desarrollo y su cooperación e identificación con el proyecto.

Metodología

Diseño. La investigación consiste en un diseño longitudinal durante los 4 primeros cursos de educación primaria. En cada colegio existen dos cohortes. La cohorte de comparación está formada por los alumnos que iniciaron primero de educación primaria durante el curso 2009-10 y la de intervención por los que lo iniciaron durante el curso 2010-11.

Muestra. La cohorte de comparación está formada por los 190 niños que han permanecido en el estudio durante los cuatro cursos (escolarizados en 10 aulas; 48.4% chicos; al inicio de la escolaridad la edad media era 6.38 años, $DT=0.28$, y 13.1% rechazados) y la de intervención está formada por 179 niños (escolarizados en 9 aulas; 54.2 % chicos; al inicio de la escolaridad la edad media era 6.38 años, $DT=0.29$, y el 12.1% eran rechazados).

Instrumentos. El Cuestionario Sociométrico de Preferencias (García Bacete y cols., 2014a) fue contestado por los alumnos en tres ocasiones: noviembre de primer curso ($T1$), mayo de segundo curso ($T2$) y mayo de cuarto curso ($T4$). Este cuestionario está formado por 4 preguntas: con qué niños y niñas de tu clase te gusta estar, con quienes no te gusta estar, a quienes crees que les gusta estar contigo y a quiénes crees que no les gusta. Proporciona cuatro índices o porcentajes: El índice de Nominaciones Positivas Emitidas (NPE) y el índice de Nominaciones Negativas Emitidas (NNE) como indicadores del clima de aceptación entre iguales, y el índice de percepciones positivas (PP) y el índice de percepciones

negativas (PN) como indicadores de la *autopercepción* del clima de aceptación. También se usaron la tasa de incidencia del rechazo y su tasa de estabilidad como indicadores de la exclusión entre iguales.

Procedimiento. El punto de partida es la adscripción del centro al proyecto, acordada en reuniones con los equipos directivos, la aprobación por parte del Consejo Escolar, y posterior autorización por parte de la Administración Educativa. Por último, las familias firmaron una autorización informada.

En la Figura 1 se presenta un esquema de los componentes multinivel, multicomponente, multiagente del programa. La intervención tiene dos niveles: universal y específico. La intervención universal va dirigida a todos y cada uno de los niños y niñas, al grupo aula, al profesorado y a las familias, con el objetivo de potenciar los contextos de relación y de generar oportunidades de práctica. La intervención específica va dirigida a conocer las necesidades concretas de cada alumno rechazado y ajustar de modo individual las estrategias de intervención realizadas en el aula y con las familias y a potenciar las relaciones amistosas de los niños rechazados. Para una descripción más amplia ver García Bacete y cols. (2013, 2014; y Marande, unpublished) y otras comunicaciones de este simposio.

Figura 1. Componentes de la intervención



A la base de todo el proyecto está el trabajo del profesor y con el profesor. Este componente tiene como finalidad la toma de conciencia del profesorado, y del equipo directivo, de los procesos interpersonales que ocurren en el aula, así como potenciar sus recursos y su autonomía para promocionar el desarrollo socioemocional en sus aulas y resolver las dificultades que surjan. En concreto se desarrollaron las siguientes acciones:

Reuniones con Equipos Directivos, Profesorado de Ciclo o de Nivel y Seminario Permanente. Cada curso escolar se realiza en cada colegio una reunión inicial y una reunión final con el equipo directivo y con todo el profesorado del ciclo directamente implicado. En el mes de octubre se realizan entrevistas con cada profesor-tutor para actualizar la información de su grupo clase y/o conocer al profesor si es nuevo en el centro o en la investigación. Además, se realizan dos sesiones plenarias en la Universidad con todos los equipos directivos y todo el profesorado participante para compartir información y cohesionar al grupo. El profesorado participante y los miembros del equipo de investigación se constituyen en seminario de trabajo del Centro de Formación de Profesorado de la provincia. Las actividades del seminario incluyen la formación inicial, la formación continua y todas las reuniones realizadas. Para cada centro escolar se designa a un investigador como coordinador de la investigación en dicho centro.

Formación Inicial del Profesorado. Al ser el profesorado la figura clave en la implantación del programa, su formación se convierte en uno de los pilares del proyecto. Así, previamente a la puesta en marcha del proyecto se realizó una amplia formación del profesorado con el objetivo de presentar los

componentes del programa, dotar al profesorado de estrategias y recursos y trabajar cambios actitudinales deseables para la buena marcha del proyecto.

La formación inicial se realiza al principio de cada curso y conlleva tres momentos. Primero, durante la reunión inicial de actualización con el profesorado, el facilitador refuerza las actuaciones del profesor y expresa expectativas positivas. Segundo, la entrega de un informe inicial del aula, que incluye información sobre la tipología sociométrica, agrupamiento del alumnado y medidas de reputación conductual. Tercero, se realizan entre 6-9 sesiones de formación con una duración aproximada de 90 minutos con el doble objetivo de presentar los componentes de intervención y que el profesorado tome conciencia de su práctica y capacidades. Cada curso la formación se adapta a las necesidades del proyecto y del profesorado.

Formación Continua del Profesorado. Consiste en un proceso de supervisión y asesoramiento continuo, que permite realizar el seguimiento de la aplicación del programa y ajustarla a las nuevas realidades evidenciadas por el profesorado. Se estructura en tres elementos: a) Las reuniones quincenales con los tutores que sirven para revisar la aplicación del programa durante la quincena anterior, preparar la quincena siguiente y hacer un seguimiento de los alumnos rechazados. Es una excelente forma para incrementar el conocimiento, la sensibilidad y la comprensión del profesorado ante el fenómeno del rechazo, así como para motivarlo y apoyarlo en su importante papel como gestor social; b) Los protocolos de planificación y seguimiento de estas reuniones son rejillas con la temporalización de las actividades a realizar, orientaciones sobre cómo realizarlas, y permiten verificar el grado de ejecución; c) Las fichas de seguimiento del alumno rechazado y del grupo son documentos que permiten disponer de la información relevante de cada alumno rechazado, del aula y de cada grupo, al tiempo que permiten registrar dificultades y propuestas concretas sobre las dinámicas sociales.

Resultados

Los resultados muestran un descenso en la tasa de rechazados en la muestra de intervención de T1 a T2 (12.1%, 8.6%, $p=.12$), mientras que la tasa permanece estable en la muestra de comparación (13.1% en T1 y 13.3% en T2). En T2 la tasa de rechazados en la muestra de intervención es menor que la tasa en la muestra de comparación ($p=.06$). En T4 las tasas de rechazados se igualan en ambas muestras (9.8% en muestra intervención y 10.5% en la de comparación).

Por lo que se refiere a la estabilidad del rechazo, la tasa de estabilidad de T1 a T2 en la muestra de intervención es menor que en la comparación (36.4% y 57.7%, $p=.07$). En T4, la estabilidad acumulada en la muestra de intervención es del 20%, mientras que en comparación es el doble, 41.2% ($p=.10$).

En la Tabla 1 se presentan los resultados de las medidas repetidas en el clima de aceptación y en el clima de aceptación *autopercebida*. El efecto de interacción es significativo en los cuatro índices, con valores de $p \leq .001$. La evolución de T1 a T4 de ambas muestras ha seguido la misma dirección en los cuatro índices, pero con mayor intensidad o nivel de significación en la muestra de intervención, más aceptaciones ($\Delta=-3.011^*$), menos rechazos ($\Delta=9.089^{***}$), más autopercepción de ser aceptados ($\Delta=-6.051^{***}$) y menos *autopercepción* de ser rechazados ($\Delta=7.394^{***}$), aunque el cambio no ha sido lineal de T1-T2-T4. En la muestra de comparación sólo es significativo el descenso de rechazos ($\Delta=5.284^{***}$), y la *autopercepción* de rechazos ($\Delta=6.595^{***}$). Al final de la investigación, en T4, en la muestra de intervención en relación con la de comparación hay más aceptaciones ($\Delta=7.641^{***}$), menos rechazos ($\Delta=-2.011^*$) y mayor autopercepción de aceptaciones ($\Delta=4.922^{***}$).

Discusión Conclusiones

Los resultados muestran que el paso de tiempo produce cambios positivos en las aulas. En ambas muestras se ha producido un descenso en la cantidad de rechazos y en la percepción del rechazo. Esta disminución puede tener varias explicaciones: (1) que el incremento con la edad de la capacidad de autocontrol (Tao, Wang, Fan, y Gao, 2014) y de la tendencia a conformarse con el grupo (Nail,

MacDonald, y Levy, 2000), conlleva una disminución de las conductas que pueden ser objeto de rechazo. (2) que el proceso de socialización y la actuación del profesor como referente social durante la escolarización resulte en una peor valoración de las conductas de rechazo (García Bacete et al, 2013; O'Connor et al., 2011; Chang, 2004). (3) que la mayor familiaridad entre compañeros como resultado de su contacto continuado conduzca a una reducción de rechazos (Allport, 1954). (4) la disminución de rechazos puede ser un mecanismo de autoprotección, porque se ha aprendido que rechazar conlleva el riesgo de ser rechazado por quienes rechazamos (Asher, MacEvoy, y McDonald, 2012). (5) finalmente, esta disminución también puede ser atribuida a la intervención realizada. Primero, de acuerdo con los resultados esperados, en la muestra de intervención la disminución del número de rechazos reales y percibidos es más rápida y mayor que en la de comparación. Segundo, que en la muestra de comparación se haya producido un efecto de contagio (Carpio, y Tejero, 2012). Dado que el alumnado de ambas muestras estaba escolarizado en los mismos colegios, puede que la presencia continuada de los investigadores en el colegio y la realización de reuniones y entrevistas en las que participan también los profesores de la muestra de comparación y del equipo directivo resulte en una mayor concienciación sobre las cuestiones de convivencia y rechazo.

Parece que la reducción de los comportamientos negativos o del número de rechazos es un primer paso en las intervenciones exitosas (García Bacete, Musitu, y García, 1991). Hughes, Im y Wehrly (2014) en su estudio longitudinal con niños de primer a cuarto curso, encontraron que cambios en el apoyo del profesor predecían cambios en el rechazo entre iguales pero no en las aceptaciones. Pero en nuestros resultados, en las aulas de intervención también se ha incrementado significativamente el número de aceptaciones, cambio que no sucede en las aulas de comparación. Y los alumnos son conscientes de esta mejoría en el clima positivo de su aula. Esta mayor conciencia sugiere que la intervención haya activado la voluntad prosocial en el alumnado. Para los alumnos, y las personas en general, resulta más fácil dejar de realizar conductas negativas que empezar a comportarse de forma prosocial (García Bacete, et al., 1991). Esto es, las personas pueden acomodarse y protegerse y dejar de rechazar, pero es más complicado que tomen la iniciativa de realizar conductas de juego o ayuda, de aceptación o de amistad con quienes no son de su elección. Coincidiendo con Korpershoek y cols. (2016), este aumento de la aceptación entre iguales puede ser resultado directo de la intervención realizada en la que se han trabajado de forma extensa las conductas *prosociales*, de cooperación y ayuda y de aceptación y amistad, las de autorregulación, las de solución de problemas, las de asertividad, en un ambiente en el que las relaciones profesor-alumno, alumno-alumno y escuela-familia son más cooperativas.

Y este ambiente positivo y la práctica continuada de conductas prosociales y de resolución de conflictos, junto con las acciones específicas dirigidas a los rechazados, puede ser responsable de la disminución de la tasa de rechazos en la muestra de intervención. En esta muestra la tasa de rechazo disminuyó enseguida, y se mantuvo en niveles por debajo del 10%. En la muestra de comparación todas las medidas (se realizaron test sociométricos al inicio y al final de cada curso), indicaban una tasa muy estable, excepto la de final de 4º, que desciende, igualándose casi con la tasa de la muestra de intervención. Pero esta medida parece anecdótica, dado que medidas posteriores en la muestra de comparación en 5º y 6º indican que las tasas de rechazados vuelven a niveles anteriores (15.5% en 6º), mientras que en la de intervención se mantienen en el 10% ($p=.06$).

En la misma dirección cabe explicar la disminución de la cronicidad del rechazo en la muestra de intervención, a un tercio en los primeros 18 meses, y a sólo un 20% dos años después, mientras que en la muestra comparación 6 de cada 10 rechazados siguen siéndolo a los 18 meses y 4 de cada 10 (el doble que en la muestra de intervención) siguen siendo rechazados después de 4 cursos de escolaridad.

Los resultados muestran de forma clara que la intervención ha mejorado el clima social de las aulas en la muestra de intervención. Como el profesor está presente de forma directa o indirecta en todos los componentes, cabe pensar que los resultados son en gran parte atribuibles a la acción e implicación del

profesor (Durlak, et al., 2011; Farmer et al., 2011; Gest, y Rodkin, 2011; MacNeely, y Falci, 2004; Mikami, et al., 2012) y al sistema de apoyo al profesorado que se ha establecido (Jennings, y Greenberg, 2009; Serdiouk et al., 2015), y al sistema de relaciones positivas que se ha ido entretejiendo (Ortega, 2005, Babad, 2009; O'connor, et al., 2011;). El hecho de que ninguno de los cambios haya sido lineal cuando se considera el punto intermedio (T2), refuerza la importancia de la figura del profesor y de la necesaria continuidad de las intervenciones (Bierman, 2004; Durlak, et al., 2011). Todo el profesorado de 3º y 4º, fue diferente del profesorado de 1º y 2º, lo cual puede justificar algunas de las inflexiones que se producen en T2. Otra cuestión significativa ha sido el orden en el que se han ido produciendo los cambios, primero la disminución de los rechazos (T1-T2), después el aumento de las aceptaciones (T2-T4), manteniendo los cambios producidos en T1-T2. La continuidad de la intervención (el alumnado sí que era el mismo y el equipo de investigación también) ha hecho posible la emergencia de cambio en las variables positivas. Como estamos viendo si no se interviene hay cambios que no se producen, otros que se producen con menor intensidad, sigue habiendo una tasa estable de rechazados y de rechazados crónicos. La intervención disminuye el número de rechazados y el tiempo durante el que son rechazados. Estos cambios han sido posibles trabajando de forma intensiva, extensiva y coordinada en pro de potenciar los contextos de convivencia.

Referencias

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Asher, S. R., MacEvoy, J. L., y McDonald, K. L. (2012). Children's peer relations, social competence, and school adjustment: a social tasks and social goals perspective, *Advances in Motivation and Achievement*, 15, 357–390.
- Babad, E.Y. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Routledge.
- Bierman, K.L. (2004). Peer rejection. *Developmental, processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Bierman, K.L. y Powers, C.J. (2009). Social skills training to improve peer relations. In K.H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 603-621). New York: The Guilford Press.
- Carpio, C y Tejero, J.M. (2012). Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de enseñanza secundaria *REOP*, 23(2), 123–138.
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology*, 40(5), 691–702.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2004). The effects of the Fast Track program on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 650-661.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-32.
- Farmer, Th.W.; Lines, M.Mc., y Hamm, J.V. (2011). Revealing the Invisible Hand: The Role of Teachers in Children's Peer Experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256.
- García Bacete, F.J. y Marande, G. (unpublished). *Changes in classroom social climate after a two-year socioemotional classroom intervention in early primary education*.
- García Bacete, F.J., Jiménez I., Muñoz, M.V.; Monjas, Mª. I.; Sureda, I.; Ferrà, P.,... y Sanchiz, Mª. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. Monográfico: Psicología educativa: Convivencia y prevención de la violencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154.
- García Bacete, F.J., Jiménez, I., Muñoz, V., Marande, G., Monjas, Mª I., Sureda, I.,... y Grupo GREI (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Castellón: Fundación Dávalos-Fletcher. https://www.dropbox.com/s/jup3oylwbqpb61/Memoria%20Davalos_Con%20tapas_y_ISBN_2014.pdf?n=84558896
- García Bacete, F.J., Marande, G., Schneider, B.H., y Blanchard, C. (2013). Effects of School on the Well-Being of

Children and Adolescents. In A. Ben-Arieh, I. Frones, F. Casas y J.E. Korbin (Eds.) *Handbook of Child Well-Being: Theory, Indicators, Measures and Policies* (pp. 1251-1306). New York: Springer.

García Bacete, F.J., Musitu, G. y García, M. (1991). *Un programa de intervención psicosocial en el aula en problemas de socialización*. En J. García Roca y cols., *Pedagogía de la Marginación* (pp.161-183). Madrid: Popular.

Gest, S. D., y Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 288–296.

Hughes, J.N., Im, M., y Wehrly, S.E. (2014). Effect of peer nominations of teacher-student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology, 52*, 309–322.

Jennings, P.A., y Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. y Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research, 86*(3), 643–680.

McNeely, C., y Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *The Journal of School Health, 74*, 284 – 292.

Mikami, A.Y., Griggs, M.S., Reuland, M.M., y Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology, 50*, 95–111.

Mikami, A.Y., Lerner, M.D., Griggs, M.S., McGrath, A. y Calhoun, C. S. (2010). Parental Influence on Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: II. Results of a Pilot Intervention Training Parents as Friendship Coaches for Children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 737–749.

Mikami, A.Y., Lerner, M.D., y Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives, 4*(2), 123–130.

Nail, P.R., MacDonald, G., y Levy, D.A. (2000). Proposal of a four-dimensional model of social response. *Psychological Bulletin, 126*, 454-470.

O'Connor, E.E., Dearing, E., y Collins, B.A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 48*:1,120-162.

Ortega, R. (2005). *La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia*. Conferencia presentada al Congreso *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, Abril de 2005. <http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/ORTEGA.pdf>

Parker, J., Rubin, K.H., Erath, S., Wojslawowicz, J.C., y Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships and developmental psychopathology. In D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., Vol. 2, pp. 419–493). New York: Wiley.

Serdiouk M., Rodkin P., Madill R., Logis H., y Gest S. (2015). Rejection and Victimization among Elementary School Children: The Buffering Role of Classroom-Level Predictors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 5-17.

Sheridan, S.M., Buhs, E.S., y Warnes, E.D. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology, 41*, 285-292.

Tao, T., Wang, L., Fan, Ch., y Gao, W. (2014). Development of self-control in children aged 3 to 9 years: Perspective from a dual-systems model. *Nature, scientific reports, 4*, 7272.

CAPÍTULO 14

La compleja relación teoría-práctica en la resolución del conflicto escolar

María José Hernández-Amorós y María Encarnación Urrea-Solano
Universidad de Alicante (España)

Introducción

Uno de los retos más urgentes del sistema educativo actual alude a la mejora del clima de convivencia entre los distintos agentes que participan en las instituciones educativas. Aunque aprender a convivir constituye una de las más valiosas finalidades de todo proyecto pedagógico, no son pocos los estudios que manifiestan el nivel de conflictividad y violencia que existe en los centros escolares españoles (Díaz-Aguado, 2010; Oñate y Piñuel, 2007). Baste como ejemplo los resultados del reciente informe elaborado por *Save The Children* (2016), según el cual el 9.3% de los estudiantes de ESO, durante el curso 2015-2016, confiesa haber sido víctima de acoso escolar por sus iguales. La gravedad del problema, unida a una mayor sensibilización y concienciación social, ha estimulado el desarrollo de numerosas investigaciones dirigidas a conocer las causas de esta conflictividad y las posibles estrategias de intervención. A este respecto, es interesante resaltar el lugar privilegiado que la mayoría de los estudios concede a la capacitación docente para prevenir y erradicar este problema (Alvarez, 2007; Yoon y Bauman, 2014). A pesar de ello, son diversas las voces que señalan el descontento que el profesorado muestra hacia este tipo de iniciativas (Jares, 2006; Smith, 2011), llegando incluso a cuestionar su potencial eficacia. De acuerdo con algunos autores (Astor, Guerra, y Van Acker, 2010; Royer, 2003), una de las posibles explicaciones de esta insuficiencia se halla en la tradicional distancia que separa el conocimiento teórico, que aporta estas estrategias de aprendizaje profesional, y la realidad práctica del contexto escolar.

La difícil relación entre teoría (*episteme*) y práctica (*phronesis*), entre el saber y el saber hacer, entre el qué y el cómo, entre el conocimiento y la acción parece seguir constituyendo uno de los núcleos centrales del debate educativo y uno de los principales obstáculos del desarrollo profesional docente, también en el ámbito de la convivencia escolar. Esta fractura parece provenir del antagonismo existente entre la perspectiva científico-tecnológica, enfoque dominante y hegemónico que otorga una mayor relevancia a la teoría, y el modelo hermenéutico-interpretativo, que sitúa al conocimiento práctico por encima del saber teórico (Álvarez, 2012). La complejidad de la realidad educativa para la aplicación unidireccional de la teoría y los riesgos que entraña el conocimiento intuitivo, basado en el ensayo y error, han venido a demostrar el carácter reduccionista e inconsistente de ambos paradigmas (Korthagen, 2011).

Los propios docentes comparten estas visiones críticas de su preparación profesional. Por una parte, los futuros profesores se quejan del excesivo carácter teórico que reviste su formación inicial (Zeichner, 2010), mientras que los experimentados reconocen que es a la práctica profesional a quien deben su verdadero aprendizaje, ya que los contenidos teóricos rara vez son aplicables a los escenarios reales de práctica (Lampert, 2010). Esta falta de aplicabilidad de la formación teórica, argüida por los docentes, lleva a Álvarez y San Fabián (2013) y a Martínez (2010) a resaltar la senda de alineación profesional sobre la que camina el profesorado, carente de la interiorización teórica precisa para interpretar y cuestionar los contextos de práctica.

Ante esta situación, aunque han sido múltiples las propuestas formuladas para superar estas limitaciones y unir armónicamente la teoría y la práctica, todavía se constituye como un desafío. Algunos autores, como Vanderven (2009), optan por superar esta dicotomía mediante una premisa hermenéutica

que identifica e iguala ambas facetas como partes integrantes de una misma entidad. Por su parte, Korthagen (2011), para quien los aspectos emocionales e irracionales tienen una significativa influencia en el quehacer pedagógico, propone un enfoque realista, centrado en la reflexión sobre las situaciones surgidas durante la formación, la intervención guiada, la reflexión y la interacción entre colegas. No faltan tampoco aquellos para quienes una posible respuesta a este dilema se halla en la generación de un espacio intermedio, ocupado por teorías y prácticas de segundo orden y de más fácil vinculación (Rozada, 2008) o la reducción de las distancias entre la academia y los entornos de aprendizaje escolar (Gravet, 2015; Grossman, Hammerness, y McDonald, 2009; Spendlove, Howe, y Wake, 2010). De igual modo, se han de considerar los planteamientos derivados de las tendencias de formación docente, que destacan la competencia reflexiva como uno de los elementos centrales del aprendizaje profesional. Entre estos cabe señalar, el enfoque del profesor como profesional reflexivo (Schön, 1998), como investigador (Stenhouse, 1998) y como práctico reflexivo (Elliot, 1993).

El conjunto de estos posicionamientos, propios del paradigma de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988), coincide en destacar las posibilidades que la capacidad reflexiva del docente ofrece para estrechar los vínculos entre la teoría y la práctica. Destacado por Schön, ya en 1998, el carácter dialéctico de esta visión permite focalizar la atención en la relación entre el pensamiento y la acción, conectando los aspectos prácticos de la realidad con el saber abstracto para generar, en última instancia, nuevo conocimiento de carácter personal. Este nuevo saber, procedente del cuestionamiento teórico de los resultados generados en la práctica, se convierte en guía de la actuación del profesor, elevando los niveles de calidad y eficacia profesional. Sus posibilidades se ven acrecentadas, además, cuando esta reflexión pasa a formar parte de procesos colaborativos, donde el diálogo y el intercambio entre los docentes se convierten en una constante (Bleicher, 2014). Con este ejercicio se logra, asimismo, no sólo reconocer la contribución que tanto la teoría como la práctica aportan a la acción educativa, sino también la transición del profesional rutinario o artesano, caracterizado por el conocimiento experiencial, al experto adaptativo, capaz de repensar y deconstruir su propio pensamiento y hacer cotidiano (Moral, 2010). Este objetivo se evidencia como una necesidad irrenunciable en el ámbito de la prevención y gestión del conflicto escolar, donde se precisa de profesionales reflexivos, críticos y comprometidos con la mejora de las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa. Por ello, la presente investigación tiene como propósito conocer, valorar e interpretar las voces de un grupo de profesores sobre la relación teoría-práctica en la prevención y tratamiento del conflicto escolar.

Método

Enmarcado en el paradigma naturalista de investigación (Lincoln y Guba, 1985), este estudio – de corte cualitativo – interpreta los discursos de los participantes que desarrollan su práctica profesional en un contexto determinado.

Participantes

La muestra ha estado integrada por un total de 50 profesores pertenecientes a centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Alicante (España). El 74% de los participantes fueron mujeres y el 13% hombres. En relación a la edad, el 42% de ellos se localiza en el rango de entre 23 y 37 años y el 48% entre 38 y 52 años, situándose el 10% restante entre 53 y más de 57 años de edad.

Respecto a la experiencia docente, el 46% acumula entre 11 y 20 años de ejercicio profesional. El otro porcentaje más alto, al respecto (36%), corresponde a los profesores que poseen entre 1 y 10 años de experiencia. Resulta interesante, asimismo, contemplar que el 58% trabaja en centros de titularidad pública.

En cuanto a la titulación previa, si bien el 56% de ellos posee estudios de Diplomatura, el 34% tiene el título de Licenciado y el 10% posee la titulación de Máster. En relación a la especialidad de sus

estudios, la mayor parte de ellos ha estudiado Magisterio de Educación Primaria (42%) o Educación Infantil (22%).

Por último, es relevante señalar que el 66% reconoce poseer formación específica sobre prevención y tratamiento del conflicto.

Instrumento y procedimiento de recogida de datos

Puesto que este trabajo forma parte de un estudio más amplio sobre la formación del profesorado en la prevención y el tratamiento del conflicto, el instrumento original estuvo compuesto por un total de siete ítems cerrados, planteados para recoger información de carácter sociodemográfico, y siete cuestiones de carácter abierto. De éstas, se han seleccionado dos referidas a la relación teórico-práctica sobre prevención y tratamiento del conflicto.

El cuestionario fue elaborado *ad hoc* y administrado en dos centros públicos y dos concertados de la provincia de Alicante. En uno de los centros públicos, el responsable de administrarlo fue el orientador. En el otro, la jefa de estudios.

En el caso de los concertados, los cuestionarios fueron facilitados por el jefe de estudios y una de las profesoras del claustro, respectivamente. Los cuestionarios se repartieron impresos y fueron recogidos en un plazo de quince días. El tiempo medio de cumplimentación fue de 20 minutos.

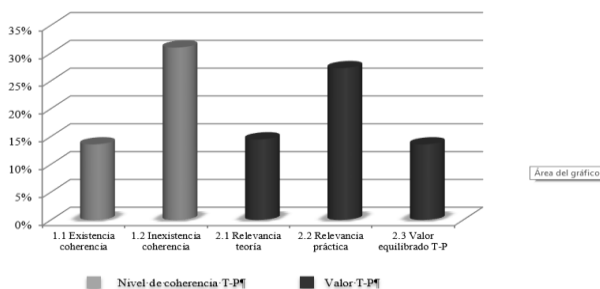
Análisis de datos

Una vez recogidas las respuestas, y a partir de su lectura reiterada, se creó un marco previo de categorías y códigos. A partir de éste, los datos se analizaron con el software de análisis de datos cualitativo *AQUAD 7* (Huber y Gürtler, 2013). El proceso de codificación generó la necesidad de modificar la propuesta de categorías y códigos inicial, convirtiendo el análisis en un proceso recursivo hasta definir el marco final.

Conviene aclarar que, puesto que el objetivo no ha sido generar teoría nueva a partir de los datos, tal y como propone la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), el análisis de la información se ha realizado mediante el análisis de contenido. Esta técnica, que favorece la clasificación de la información oral o escrita en categorías con significados similares (Cole, 1988), ha permitido contrastar las evidencias con la teoría formulada al respecto en la literatura educativa. Es más, conviene destacar que ha tenido un carácter abierto, desde el momento en que la codificación se ha desarrollado tanto de forma inductiva como deductiva.

De manera particular, se ha utilizado tanto el análisis de contenido directo, basado en las ideas teóricas previas sobre la temática, como el análisis de contenido sumativo (Hsieh y Shannon, 2005), ya que se ha recurrido al análisis de frecuencias para complementar la información de carácter narrativo.

Gráfica 1. Porcentaje de frecuencia absoluta de los códigos de la investigación



Resultados

Los datos quedan clasificados en dos categorías: 1. Nivel de coherencia T-P y 2. Valor T-P. A partir de las mismas, se obtienen diferentes códigos que permiten identificar las opiniones de los participantes en torno a la conexión entre ambas parcelas, su posicionamiento al respecto y el valor que conceden a las mismas.

La Gráfica 1 muestra los porcentajes de frecuencia absoluta de los diferentes códigos del estudio. Este porcentaje corresponde al número de veces que los docentes hacen referencia a dicha unidad de información, en relación con el total. Resulta de la fórmula $FAx100/Total$ de FA.

Se puede apreciar, claramente, que los participantes opinan que no hay un grado alto de coherencia entre la teoría y la práctica y que consideran que, para su formación y desempeño práctico -en los temas relacionados con el conflicto-, la práctica es la que les reporta mayores aprendizajes.

Categoría 1. Nivel de coherencia Teoría-Práctica

De acuerdo con la Gráfica 1, buena parte del profesorado considera que no existe coherencia entre la teoría y la práctica ($FA(\%)= 31\%$). Si bien la mayoría de ellos reconoce que la unión de ambas dimensiones es fundamental para una actuación exitosa ante el conflicto, destacan que la teoría, en la generalidad de las ocasiones, no es aplicable a los contextos reales. Algunas de sus narrativas al respecto son:

Debe haber coherencia entre teoría y práctica, pero no siempre es así porque habrá casos en los cuales el planteamiento teórico no se corresponda con la práctica y sea difícil solucionarlo. (Prof_005)

No se puede mejorar la convivencia de un grupo, aula o centro si no hay una unión entre ambas partes. Sin embargo, no hay coherencia entre ellas. (Prof_019)

Afirman que la teoría se comprende fácilmente pero no resulta de utilidad en la práctica. Defienden que los tiempos cambian y que la mayor parte de las teorías no se han adaptado a las nuevas realidades o, simplemente, no son útiles para resolver las situaciones de conflicto:

No, porque en la práctica las cosas no son tan bonitas, ni se pueden resolver tan fácilmente. (Prof_040)

El problema viene a la hora de ponerla en práctica, pues todo es muy bonito en la teoría pero la práctica dista mucho de esa teoría. (Prof_041)

Algunos arguyen que esta falta de coherencia depende de diversos factores, tanto de carácter personal, como contextual:

Los planteamientos teóricos, en muchas ocasiones, son difíciles, por no decir imposibles, de llevar a la práctica. El principal impedimento es no tener un espacio dedicado a la convivencia y prevención de conflictos como son las tutorías. (Prof_007) La teoría parece comprensible sobre el papel, pero es complicado gestionarla porque intervienen factores complicados. Entre ellos, el carácter de los implicados, la aceptación de la culpa, la dificultad en el control de las emociones, etc. (Prof_029) En el lado opuesto, sin embargo, se sitúan docentes que aprecian la interrelación entre ambas dimensiones, señalando, además, que ésta es totalmente necesaria para la gestión de la convivencia y el conflicto. El porcentaje de frecuencia absoluta en este caso es de 13.6%. Algunas narrativas representativas de este posicionamiento son:

Sí que existe coherencia porque se necesita una base teórica para poder llevar a cabo las distintas actuaciones. (Prof_011) Sí, obviamente la teorización nace de la observación práctica. Se observa un problema y se analiza: se busca el origen, las causas y se trata de ponerle remedio. (Prof_013)

Algunos de ellos especifican que la formación teórica recibida ha resultado ser coherente y útil en las situaciones prácticas de conflicto a las que se han enfrentado en las escuelas:

En cuanto a la formación teórica recibida al respecto, ha resultado ser muy coherente con la práctica anterior. (Prof_039) Sí que la hay. Una buena formación teórica te da muchísimas herramientas a llevar a término en la práctica y, evidentemente, a través de ésta se aprende y desaprende muchísimo. Se complementan y correlacionan una con la otra. (Prof_047)

Categoría 2. Valor Teoría-Práctica

La segunda de las categorías permite diferenciar la importancia que conceden a una y otra de las facetas. La Gráfica 1 demuestra que, aunque la dimensión teórica es bien valorada y la combinación de teoría y práctica también, siguen reconociendo más la trascendencia de la práctica para su aprendizaje sobre la temática de la convivencia y el conflicto.

La frecuencia del código 2.2 *Relevancia práctica* gira en torno al 27.3%. Diversos segmentos de texto de los discursos de los participantes son ilustrativos de tal reconocimiento a la práctica:

Siempre se aprende más con la práctica, por la idiosincrasia de los centros y la falta de aplicabilidad de la teoría. (Prof_005). *Todo lo ha aportado la práctica; el ensayo y error de situaciones anteriores nos da pautas para aplicar posteriormente.* (Prof_016)

Por su parte, el menor porcentaje de frecuencia absoluta del código 2.1 *Relevancia teoría* (F(%)=14.5), demuestra que el profesorado, en líneas generales, sigue sin reconocer realmente la significatividad de la teoría. Los que sí lo hacen, destacan que aporta claridad y ayuda a pensar en nuevas posibilidades de actuación: *La teoría me ha aportado claridad y me ha recordado cosas que, aunque las conocía, quizás no las utilizaba como debiera.* (Prof_008)

La teoría siempre puede ayudar a conocer enfoques que nos pueden aportar nuevos puntos de vista. (Prof_016) Entienden que esta teoría es capaz de justificar sus actuaciones y, en cierto modo, de guiarlas:

Siempre se ha de partir de la teoría y del conocimiento para poder justificar y argumentar después tu práctica. Debemos basarnos sobre algo que pueda justificar lo que hacemos. (Prof_027)

Por último, y aunque con el menor porcentaje de frecuencia absoluta de los tres códigos de esta categoría (F(%)=13.6), algunos profesores confieren un valor equiparable a ambas dimensiones.

La teoría es el marco que te da la seguridad para actuar. La experiencia te proporciona recursos. (Prof_002)

Creo que ambas son importantes por igual. En la práctica, ves si es útil o no esa estrategia para ese caso concreto. No son recetas para todos los casos. (Prof_004)

Ambas han aportado conocimientos y experiencia. A día de hoy ha mejorado mi capacidad a la hora de gestionar y solucionar conflictos. (Prof_018)

Discusión/Conclusiones

A juzgar por la interpretación de las voces de los participantes, resulta factible llegar a pensar que, también en el ámbito de la prevención y la resolución de conflictos, se sigue manteniendo la tradicional fisura que separa la teoría y la práctica educativa (Álvarez, 2012). A grandes rasgos, nuestro objetivo era valorar sus opiniones sobre la coherencia existente entre ambas dimensiones en esta temática, y la utilidad que aprecian en una u otra. Las respuestas parecen concluyentes. Si bien, los participantes reconocen el valor que para la gestión del conflicto tendría la conexión entre ambos constructos, es cierto que en su mayoría siguen apostando por el enfoque ensayo-error, derivado del paradigma hermenéutico-interpretativo (Álvarez, 2012; Korthagen, 2011). Parece que la teoría queda relegada a un segundo plano, ignorando que ésta permite fundamentar y dotar de coherencia y solidez a la acción (Schön, 1998). Estos resultados son coincidentes con la percepción mayoritaria del profesorado (Lampert, 2010), quien reconoce guiarse fundamentalmente por el conocimiento intuitivo y experimental, por no encontrar en la teoría respuesta a sus problemas cotidianos o por sentir que aquélla interpela y cuestiona sus acciones. En este contexto, es conveniente considerar el valor que el saber académico tiene para orientar la práctica docente diaria, por cuanto la acción educativa no implica asumir sin condiciones las rutinas que se desarrollan, sino cuestionar, reflexionar y valorar en qué medida éstas se ajustan tanto al contexto, como al conocimiento científico estudiado (Moral, 2010).

El análisis de los datos evidencia que la mayoría de docentes reconoce una total desconexión entre teoría y práctica, tal y como señalan algunos expertos en la materia (Gravet, 2015; Korthagen, 2011; Rozada, 2008). Destacan que el lenguaje utilizado por los académicos se aleja de sus contextos, tanto

como las ideas que plantean, a las que califican de inaplicables (Lampert, 2010). También reconocen que, en su formación inicial, la prevención y resolución de conflictos no tuvo una representación significativa, lo que dificulta la utilización del contenido teórico (Royer, 2003). La mayoría de ellos manifiesta que la práctica supera a la teoría en materia de resolución de conflictos, lo que la convierte en su principal vehículo de aprendizaje. Por otro lado, afirman que el carácter generalista de las teorías no ayuda a resolver las situaciones particulares de cada contexto, enfatizando que, en aquellos escenarios particularmente complejos, la teoría no es una alternativa para abordar un conflicto con acierto (Astor et al., 2010).

Ante esta situación, los participantes parecen adoptar una postura de alejamiento del problema, dado que no se localizan comentarios en los que se identifiquen como productores de teoría, capaces de conectar ambas dimensiones (Martínez, 2010). Desde el énfasis de la práctica, parece que el monopolio de la “teorización” descansa en los centros responsables de su formación, cuando la escuela puede convertirse en un verdadero laboratorio para alumbrar teoría viva (Spendlove et al., 2010; Stenhouse, 1998). Resulta alentador, no obstante, que aquellos más optimistas se identifiquen como agentes observadores, con capacidad para reflexionar y hacer explícitas sus teorías más tácitas. El reconocimiento de sus esquemas de acción y su formación permanente, les permite crear principios de procedimiento que guían su acción. En este proceso, conviene recordar la importancia de la construcción del conocimiento compartido y no aislado (Bleicher, 2014) – aspecto que no se ha evidenciado en sus discursos –, especialmente cuando el conflicto repercute sobre el bienestar y clima de convivencia de la comunidad educativa.

Por su parte, y aunque son una minoría, quienes identifican beneficios para su desarrollo profesional en la unión de ambas dimensiones, señalan aspectos concurrentes con las soluciones que, desde la literatura, se aportan para estrechar la tradicional brecha (Álvarez y San Fabián, 2013). La reflexión-acción permite al docente rescatar aquellas aportaciones teóricas que pueden ser adaptadas a un contexto determinado, aplicarlas y, posteriormente, valorar hasta qué punto éstas ha sido acertado para la generación de nuevo conocimiento. La cuestión es valorar a quién compete impulsar las capacidades reflexivas necesarias. Si bien la escuela posee parte de responsabilidad, tanto en el distanciamiento como en la solución, la academia tampoco se encuentra exenta de aquella. El pacto se debe establecer para ambos y entre ambos (Grossman et al., 2009); de lo contrario, se seguirá alimentando un conflicto que en nada beneficiaría al trabajo que se desarrolla en los centros educativos en materia de convivencia.

De acuerdo con Torrecilla, Olmos, Rodríguez, y Martínez (2016), existe un mayor número de estudios que se centran en categorizar el conflicto en la escuela que en valorar las alternativas de su resolución por medio de la investigación-acción. Se requiere, en conclusión, trabajar conjuntamente para investigar desde posicionamientos reales y cercanos a la escuela, con el objetivo de resolver sus problemáticas cotidianas. En este sentido, esta investigación podría incidir sobre una formación completa en la prevención y resolución de conflictos que los futuros docentes tendrían que complementar, tanto con su aprendizaje en el centro (a partir de la propia práctica), como con su desarrollo permanente. También conviene destacar que estas instituciones de formación deberían enfocar sus enseñanzas al fomento de actitudes críticas y reflexivas. De esa forma, las teorías personales del profesorado les permitirían generar conocimiento vivo y convertirse en auténticos investigadores sobre su propio quehacer. Sirva este estudio, por tanto, para manifestar nuevamente una realidad cuyo cambio favorecería notablemente, tanto la formación del profesorado, como su ejercicio práctico en el ámbito de la prevención y la resolución de la conflictividad escolar.

Referencias

Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.

- Álvarez, C., y San Fabián, J.L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza y Teaching*, 31(1), 23-42.
- Alvarez, H.K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126.
- Astor, R.A., Guerra, N., y Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.
- Bleicher, R.E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional Development in Education*, 40(5), 802-821.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cole, F.L. (1988). Content analysis: process and application. *Clinical Nurse Specialist*, 2(1), 53-57.
- Díaz-Aguado, M.J. (2010). *Estudio estatal de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld y Nicholson.
- Gravet, S. (2015). Bridging theory and practice in teacher education: Teaching schools – a bridge too far? *Perspectives in Education*, 33(1), 131-146.
- Grossman, P., Hammerness, K., y McDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- Hsieh, H.F., y Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- Huber, G.L., y Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7. Manual: The analysis of qualitative data*. Tübingen, Germany: Authors. Recuperado de: http://www.aquad.de/materials/manual_aquad7/manual-e.pdf
- Jares, X.R. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do you mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34.
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G., (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Martínez, J. (2010). Aprender el oficio docente sistematizando la práctica. En A. Pérez (Coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (pp. 107-118). Barcelona: Graó.
- Moral, C. (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Royer, E. (2003). What Galileo knew. School violence, research, effective practices and teacher training. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 640-649.
- Rozada, J.M. (2008). Una pequeña “pedagogía transversal” en la escuela primaria. En C. López (Coord.), *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de innovación* (pp. 144-161). Asturias: Centro de profesorado y recursos de Gijón.
- Save The Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. España: Save The Children.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Smith, P.K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence and schools may (or not may) succeed. Comments on this special section. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 419-423.
- Spendlove, D., Howes, A., y Wake, G. (2010). Partnerships in pedagogy: Refocusing of classroom lenses. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 65-77.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torrecilla, E.M., Olmos, S., Rodríguez, M.J., y Martínez, F. (2016). Eficacia de un programa de formación de profesorado de Educación Secundaria sobre resolución de conflictos, con apoyo tecnológico. *Digital Education Review*, 29, 193-226.
- Vandervan, K. (2009). If theory and practice were the same, then what? A new approach to designing professional education. *Child and Youth Services*, 31, 188-212.

Yoon, J., y Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention. *Theory into Practice*, 53, 308-314.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149.

CAPÍTULO 15

La influencia de un programa de mediación escolar en la percepción de la conflictividad del centro escolar. Análisis y propuestas a partir de su evaluación

Francisca Cárdenas Fiol*, y Marga Vives**

**Master en Formación del Profesorado (España) **Universitat de les Illes Balears (España)*

Introducción

El concepto de mediación no es un término nuevo, sino que ya era aplicado en tiempos pasados. Moore (2003) explicaba que la mediación presenta una variada historia en casi todas las culturas del mundo. Para Rodríguez (2010) representa un sistema auto-compositivo de resolución de conflictos, englobado junto a otros como negociación, la conciliación y la transacción. Mundiata y Medina (2005, citados por De Diego y Guillén, 2008) entienden que la mediación permite desarrollar un proceso en el que las partes tengan la oportunidad para establecer un diálogo que facilite la comprensión y la búsqueda de una solución aceptable.

Pero ¿qué entendemos por conflicto y cómo debemos abordarlo? Ciertamente es que no encontraremos una definición única, pero tanto la mediación como aquellas principales estrategias de resolución de conflicto (negociación, conciliación...) tienen en una base el hecho de entender el conflicto como algo inherente, algo que debe ser tratado como una oportunidad de cambio y no relacionarlo de forma directa con agresividad y violencia. Para ello, tanto el modelo de la Triple P de Lederach (1986) como el modelo de análisis de Galtung (1980; citado en Calderón, 2009) pueden ayudarnos a entender y analizar para evaluar y tratar los conflictos.

En esta cita, debemos mencionar el modelo de Harvard (basado en Fisher y Ury, 1989), el cual se configura no sólo como un referente para analizar el conflicto sino que a partir de él surge toda una línea de investigación sobre la búsqueda de alternativas a través de la negociación (el denominado BATNA o "Best Alternative to a Negotiated Agreement"); el cual, al mismo tiempo, fue la base de los primeros modelos en mediación.

Resumiendo de forma general estas tres corrientes, podemos exponer que el modelo de Lederach se centra en descubrir las causas del conflicto así como los intereses de cada uno de los sujetos que la conforman, evolucionando en un proceso de escalada y desescalada que pueden derivar en violencia. Para Lederach (1986), los tres ejes fundamentales son las Personas, el Proceso y el Problema (triple P), que da nombre a su modelo de "Triple P". Galtung (1980), en cambio, mantiene como objetivo principal transformar el conflicto a través de medios pacíficos. Para este autor (1980) el conflicto puede analizarse a través de tres dimensiones: actitudes, comportamiento y contradicción como aspecto subjetivo referido a la percepción).

Finalmente, el modelo de la escuela de Harvard se centra, básicamente, en la expresión y conciencia de los intereses de cada una de las personas en conflicto.

Harvard fue, sin duda, el origen del que podemos denominar el primer modelo de mediación, centrado en los intereses, con unas pautas relativamente claras y delimitado por diferentes fases que el mediador debe seguir para poder guiar a los mediados en su propia mediación. Otro modelo a destacar es el modelo Transformativo (Bush, y Folger, 1994); centrado en la transformación de las relaciones (no tanto en el conflicto ni en los intereses puntuales de las personas) potenciando la revalorización de éstas, para poder sentirse capaces de resolver su conflicto, fomentando empatía y el empoderamiento necesario para poder tomar decisiones comunes respecto a su conflicto.

Finalmente, el modelo de Circular – narrativo (Cobb, 1997) se basa en la creación de una nueva narrativa donde el protagonista sea el propia persona, que, junto a la creatividad, pueda facilitar que ésta se sienta válida y empoderada para poder tomar decisiones en su propia vida.

Como bien sabemos, los principios que rigen todo proceso de mediación, a nivel general, son los de voluntariedad, confidencialidad, imparcialidad y neutralidad (Martín y Cortázar, 2013). Estos principios deben ser el eje de cualquier mediación en cualquier contexto y siguiendo cualquier modelo de los presentados.

En España, hay ya una cierta tradición sobre el trabajo de la gestión de conflictos escolares (Torrego, Trianes Torres o Vinyamata, por ejemplo) y cómo la mediación escolar permite aplicarse en ella (Boqué, por ejemplo), ya que vincula de forma directa a los valores para la convivencia, en aspectos como la igualdad entre personas, el valor de la diversidad, la autonomía, la justicia, la dignidad, la tolerancia, la cooperación o la amistad entre otros valores fundamentales (Murcioano, y Notó, 2003)

En las Islas Baleares, debemos tener muy presente la variable cultural, es por ello que la figura de mediador cultural aumenta su protagonismo, especialmente en determinadas localidades. Así como la normativa que regula la mediación escolar en los centros (RD121/2010).

Así pues, nuestro objetivo de la presente comunicación es analizar los efectos de un programa de mediación en un instituto de secundaria y qué papel juega toda la comunidad educativa frente a este programa. Se selecciona este instituto por ser el pionero en Baleares en contar con el Servicio de Mediación Escolar, la figura de la mediadora cultural y el policía tutor.

Metodología

Participantes

El municipio donde se ha realizado el estudio cuenta con la figura del mediador intercultural desde 1999, incorporando el Servicio de Mediación Escolar en el curso 2011-2012 y consolidando su actuación a partir del 2012-2013

Los participantes en este estudio son los alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del IES anteriormente citado. Se trata de un instituto escolar que cuenta con tres líneas educativas, esto es, que la muestra total la configuran 3 cursos de 1º de ESO y otros tres cursos de 2º de ESO, siendo un total de 151 alumnos.

Las encuestas validadas han sido 149 (98,67% de la población diana). La tabla 1 muestra la distribución de la muestra por cursos y grupos. Debemos tener en cuenta para el análisis de los resultados que un 97% de los alumnos de primero son nuevos en este instituto. La edad media es de 13.01 años, (46.4% de la muestra); si bien las edades oscilan entre 12 años (27.8%) y los 15 años (4.6%).

Tabla 1. Distribución de la muestra por grupo y curso

	Género	Género			Total
		Grupo A	Grupo B	Grupo C	
Primer curso	N	21	22	23	66
	%	14.1%	14.8%	15.4%	44.3%
Segundo curso	N	28	27	28	83
	%	18.8%	18.1%	18.8%	55.7%

Instrumentos

Se ha creado un instrumento de evaluación a partir de tres ejes fundamentales; uno los datos socio demográficos de los alumnos, elemento que permite describir la muestra; dos, el bloque destinado a la valoración y percepción de las conductas leves descritas en la normativa autonómica sobre Derechos y Deberes de los alumnos (RD 121/2010); esta normativa incluye también el procedimiento para poder realizar una mediación escolar. Finalmente, el tercer bloque analiza aquellos conocimientos sobre las habilidades del mediador, las características principales de la mediación así como la motivación a convertirse en mediador/a. La tabla 2 muestra la categorización de las variables:

Tabla 2. Categorización de las variables del cuestionario

Variable	
Sexo	Hombre /Mujer
Curso	1º / 2º 1r ESO
Primer año en el centro	Si / No
Percepción del conflicto (por cada conflicto categorizado como leve en el RD 121/2010)	Nada frecuente (NF)
	Poco frecuente (PF)
	Bastante frecuente (BF)
	Muy frecuente (MF)
Aconsejaría a compañeros a acudir a mediación escolar	Si / No
Grado de conocimiento de las habilidades del mediador	No conoce
	Nivel Bajo
	Nivel Medio
Grado de conocimiento del Servicio de Mediación escolar	Nivel Alto
	No conoce
	Nivel Bajo
	Nivel Medio
	Nivel Alto

Resultados

Tabla 3. Frecuencia de las conductas leves

1. Conductas que pueden impedir o dificultar a los compañeros seguir con el ejercicio del derecho o de cumplir con el deber del estudio					
	NF				
1º	10,06%	14,76%	11,40%	8,05%	44,29%
2º	8,73%	31,54%	9,39%	6,04%	55,70%
Total	18,79%	46,30%	20,80%	14,09%	100%
2. No acudir a clase con el material necesario o esforzarse en realizar las actividades de aprendizaje indicadas por el profesor.					
	NF	PF	BF	MF	Total
1º	6,04%	16,10%	14,09%	8,05%	44,29%
2º	4,69%	22,82%	17,45%	10,74%	55,70%
Total	10,74%	38,93%	31,54%	18,79%	100%
3. Actos de desobediencia, incorrección o desconsideración hacia el profesor u otro personal del centro (no implica menosprecio ni insultos)					
	NF	PF	BF	MF	Total
1º	11,40%	20,13%	8,05%	4,69%	44,29%
2º	12,08%	23,49%	12,08%	8,05%	55,70%
Total	23,49%	43,62%	20,13%	12,75%	100%
4. Las actitudes, las palabras o los gestos desconsiderados contra compañeros o contra otros miembros de la comunidad educativa					
	NF	PF	BF	MF	Total
1º	10,74%	17,45%	8,05%	8,05%	44,29%
2º	8,72%	22,15%	18,79%	6,04%	55,70%
Total	19,47%	39,60%	26,84%	14,10%	100%
5. El hecho de causar daño leves a las instalaciones del centro o al material de éste o a los miembros de la comunidad educativa					
	NF	PF	BF	MF	Total
1º	24,83%	9,39%	6,04%	4,02%	44,29%
2º	14,77%	27,52%	8,05%	5,37%	55,70%
Total	39,60%	36,91%	14,10%	9,39%	100%
6. El deterioro de las condiciones de higiene del centro					
	NF	PF	BF	MF	Total
1º	19,47%	16,11%	5,37%	3,35%	44,29%
2º	12,75%	24,16%	6,71%	12,08%	55,70%
Total	32,21%	40,27%	12,08%	15,46%	100%
7. La incitación o el estímulo a cometer una falta contraria a les normas de convivencia					
	NF	PF	BF	MF	Total
1º	14,10%	14,77%	10,74%	4,69%	44,29%
2º	12,75%	27,52%	12,08%	3,35%	55,70%
Total	26,84%	42,28%	22,82%	8,05%	100%
8. La falta de higiene personal o la asistencia a clase con indumentaria prohibida por los órganos de gobierno del centro en el ámbito de sus competencias					
	NF	PF	BF	MF	Total
1º	18,12%	16,78%	8,05%	1,34%	44,29%
2º	13,42%	21,48%	14,77%	6,04%	55,70%
Total	31,54%	38,25%	22,81%	7,38%	100%
9. El uso indebido de aparatos electrónicos					
	NF	PF	BF	MF	Total
1º	12,08%	16,10%	7,38%	8,72%	44,29%
2º	10,74%	14,09%	11,40%	19,47%	55,70%
Total	22,82%	30,20%	18,79%	28,19%	100%
10. El hecho de copiar o de facilitar que otros copien en tareas calificables y haciendo servir material o aparatos no autorizados					
	NF	PF	BF	MF	Total
1º	12,08%	14,09%	8,05%	10,06%	44,29%
2º	8,05%	14,76%	22,15%	10,74%	55,70%
Total	20,13%	28,85%	30,20%	20,80%	100%
11. Falslear o modificar los escritos de comunicación dirigidos a los padres o representantes legales y no darlos a sus destinatarios, cuando el alumno es menor de edad.					
	NF	PF	BF	MF	Total
1º	21,48%	10,74%	7,38%	4,69%	44,29%
2º	16,78%	28,85%	7,38%	2,69%	55,70%
Total	38,25%	39,60%	14,76%	7,38%	100%

El primer resultado muestra los porcentajes de frecuencia de la percepción de los diferentes conflictos catalogados como leves en el RD 121/2010 (entendemos que son estos los que se pueden mediar, por ello es que nos centramos en estos y no en los graves).

Como puede observarse, todas las conductas clasificadas como leves son percibidas como “poco frecuentes”, a excepción de daños al centro (no frecuente en su mayoría) o el hecho de copiar o facilitar que otros copien en tareas calificables, siendo esta la más frecuente (bastante). Existen diferencias entre los porcentajes entre los dos cursos. La siguiente tabla nos ayuda a identificar que estas diferencias son significativas en seis conflictos leves:

Tabla 4. Percepción del conflicto según el curso

Conflicto	Valor	G l	Sig. (bilateral)
1. Conductas que pueden impedir o dificultar a los compañeros seguir con el ejercicio del derecho o de cumplir con el deber del estudio	8,085a	3	0,044
2. No acudir a clase con el material necesario o esforzarse en realizar las actividades de aprendizaje indicadas por el profesor.	1,153 a	3	0,764
3. Actos de desobediencia, incorrección o desconsideración hacia el profesor u otro personal del centro (no implica menosprecio ni insultos)	1,002	3	0,801
4. Las actitudes, las palabras o los gestos desconsiderados contra compañeros o contra otros miembros de la comunidad educativa	6,109	3	0,106
5. El hecho de causar daño leves a las instalaciones del centro o al material de éste o a los miembros de la comunidad educativa	16,052	3	0,001
6. El deterioro de las condiciones de higiene del centro	10,247	3	0,017
7. La incitación o el estímulo a cometer una falta contraria a les normas de convivencia	4,399	3	0,017
8. La falta de higiene personal o la asistencia a clase con indumentaria prohibida por los órganos de gobierno del centro en el ámbito de sus competencias	7,455	3	0,221
9. El uso indebido de aparatos electrónicos	5,835	3	0,120
10. El hecho de copiar o de facilitar que otros copien en tareas calificables y haciendo servir material o aparatos no autorizados	9,236	3	0,026
11. Falsear o modificar los escritos de comunicación dirigidos a los padres o representantes legales y no darlos a sus destinatarios, cuando el alumno es menor de edad.	12,254	3	0,007

La tabla 4 permite comprobar si estas mismas diferencias en la percepción de los conflictos leves que se aprecian en los cursos son también significativas según el sexo. En este caso, sólo es significativa la diferencia entre sexos en la percepción de la frecuencia del conflicto de copiar o de facilitar que otros copien en tareas calificables y haciendo servir material o aparatos no autorizados

Tabla 5. Percepción del conflicto según el sexo

Conflicto	Valor	Gl	Sig. (bilateral)
1. Conductas que pueden impedir o dificultar a los compañeros seguir con el ejercicio del derecho o de cumplir con el deber del estudio	1,156	3	0,764
2. No acudir a clase con el material necesario o esforzarse en realizar las actividades de aprendizaje indicadas por el profesor.	3,550	3	0,314
3. Actos de desobediencia, incorrección o desconsideración hacia el profesor u otro personal del centro (no implica menosprecio ni insultos)	0,452	3	0,929
4. Las actitudes, las palabras o los gestos desconsiderados contra compañeros o contra otros miembros de la comunidad educativa	0,749	3	0,862
5. El hecho de causar daño leves a las instalaciones del centro o al material de éste o a los miembros de la comunidad educativa	3,565	3	0,312
6. El deterioro de las condiciones de higiene del centro	4,276	3	0,233
7. La incitación o el estímulo a cometer una falta contraria a les normas de convivencia	2,505	3	0,474
8. La falta de higiene personal o la asistencia a clase con indumentaria prohibida por los órganos de gobierno del centro en el ámbito de sus competencias	5,026	3	0,170
9. El uso indebido de aparatos electrónicos	2,236	3	0,525
10. El hecho de copiar o de facilitar que otros copien en tareas calificables y haciendo servir material o aparatos no autorizados	14,098	3	0,003
11. Falsear o modificar los escritos de comunicación dirigidos a los padres o representantes legales y no darlos a sus destinatarios, cuando el alumno es menor de edad.	1,128	3	0,770

Centrándonos en la hipótesis 2, el conocimiento del servicio de mediación está significativamente relacionado con el curso, el sexo, la percepción del conflicto, si aconsejaría a otro acudir a mediación y el grado de conocimiento de las habilidades del mediador; de 149 alumnos, un 9.4% disponen de un

nivel bajo (0 respuesta correctas). Un 30.2% tienen un nivel de conocimiento bajo, un 40.3% un nivel medio (entre 2 y 3 respuestas correctas), situando sólo un 20.1% los alumnos con un alto conocimiento de las habilidades del mediador.

Analizando este grado de conocimiento por edades, ésta resulta significativa ($p=0.047$), así como el hecho de ser nuevo en el centro ($p=0.023$); es decir, que si el alumno lleva más de un año en el centro, más grado de conocimiento de las habilidades tiene. Referente al grado de conocimiento de las funciones que ha de tener el servicio de mediación, es significativo según el curso que esté realizando el alumno ($p=0.350$), el sexo ($p=0.000$), la edad ($p=0.047$), el hecho de ser nuevo en el centro ($p=0.023$) y si les gustaría o no ser mediadores ($p=0.037$). Estos datos, aportan líneas claras sobre acciones preventivas en cuanto al conocimiento del servicio y de las habilidades del mediador así como también permiten delimitar de forma más clara a los posibles alumnos mediadores.

Discusión/Conclusiones

El servicio de mediación escolar es una herramienta muy útil, partiendo de la base que los conflictos están siempre presentes y que los profesores no deben ser siempre los que los resuelvan, sino que hay que dar protagonismo en la gestión de sus propios conflictos a los alumnos. A través de mediación, los alumnos se empoderan, permitiendo que, de forma voluntaria, aprendan a gestionar sus conflictos. El mediador no interviene de forma directa, sino que guía el proceso basándose en los principios de voluntariedad, imparcialidad, confidencialidad y neutralidad (Boqué, 2002). Es necesario recordar que según qué situaciones conflictivas (graves) no se recomienda la mediación, esto es, violencia de género, maltrato entre iguales, agresiones físicas, ... si bien la mediación puede ayudar en determinados casos y en primeras fases del maltrato (siempre con un seguimiento mucho más concentrado y específico) o bien actuar como medidas complementarias a la medida educativa que el centro escolar haya determinado (RD 121/2010).

Para poder realizar este proceso, es necesario desplegar un conjunto de habilidades, que permiten transmitir y recibir la información de uno y otro, especialmente la empatía y la escucha activa; al mismo tiempo, es primordial el seguimiento de la mediación una vez ésta se dé por terminada.

Poder experimentar una mediación, disponer de un conocimiento sobre este servicio y de las habilidades que se requieren se configura como elementos básicos para poder formar a futuros alumnos mediadores; hecho que hemos podido comprobar en este estudio, donde la mitad de los alumnos encuestados quieren ser mediadores. Quizás sea una prueba más que los alumnos, especialmente los adolescentes, aprenden de sus iguales, confían en ellos como ayuda efectiva para gestionar sus conflictos.

Disponer de un servicio de mediación no sólo favorece al alumno que entra en este proceso, sino, tal y cómo recogen Boqué (2002) o Torrego et al (2008), la finalidad de un servicio de mediación debería ayudar a desarrollar la cultura democrática basada en el respeto y la justicia, mejorar el clima de las aulas, facilitando un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, hacer protagonistas a los alumnos de la gestión de sus conflictos y mejorar las relaciones entre ellos, facilitar una alternativa constructiva a los conflictos no resueltos o resueltos de forma agresiva, desarrollar un pensamiento crítico; en definitiva, favorecer el empoderamiento de los alumnos.

El hecho de poder disponer de un servicio de mediación permite también gestionar los conflictos de forma positiva. Posiblemente este haya sido uno de los ejes claves que permiten explicar la baja frecuencia que describen los alumnos en los conflictos catalogados como leves; quizás por ello podamos explicar por qué la variable del curso muestra más diferencias significativas en la percepción de los conflictos leves que la variable sexo (sólo coinciden ambas variables en diferencias significativas en el conflicto de copiar o facilitar que los demás copien en tareas calificables); al mismo tiempo, nos permite identificar aquellos conflictos que son percibidos como más frecuentes para poder adecuar las mediaciones a éstos y, mucho mejor, realizar tareas preventivas hacia éstos.

Cabe destacar también que el hecho de que 149 alumnos de 151 hayan contestado demuestra también una sensibilización de todo el centro (no sólo los alumnos) hacia la mediación. En este sentido, sería muy bueno poder integrar algún elemento evaluativo a nivel de centro (todos los cursos escolares) y para toda la comunidad educativa (alumnos, padres y profesores) que permita diagnosticar rápidamente los efectos positivos y de mejora del servicio de mediación, elementos que permitirán disponer de un servicio altamente cualitativo y adaptado a las demandas y necesidades de toda la comunidad educativa.

Para ello, será fundamental el rol de Departamento de Orientación, de cómo estos profesionales son también mediadores formados, miembros de la Comisión de convivencia y agentes claves en las reuniones en red. Disponer de un papel activo en estas tres dimensiones permite, sin lugar a dudas, una mejora del clima de centro escolar; promocionando, por ejemplo, el servicio de mediación entre los alumnos, ayudando a complementar acciones educativas en alumnos con un perfil alto de conflictividad o adecuando las formaciones en habilidades sociales a través de la mediación. Evidentemente, sin el apoyo del Equipo Directivo, este servicio ni podría crearse ni mantenerse con unos niveles mínimos de calidad.

Toda la comunidad educativa debe estar informada y sensibilizada hacia el servicio de mediación; esto ayudará a alcanzar los objetivos descritos por Boqué (2002) y Torrego et al (2008) entre otros, que pretenden generalizar la mediación como una mediación educativa, esto es, que traspase las fronteras de las salas de mediación y vaya calando, cual lluvia fina, entre todos los miembros de la comunidad educativa, promocionando valores de solidaridad, de justicia reparadora y empoderándolos para gestionar sus propios conflictos.

A partir de aquí, cabe abrir las puertas de la mediación escolar a los servicios educativos externos, facilitando que a través de escuelas de padres, a través de otros agentes educativos externos pero vinculados al municipio, la mediación entre iguales con menores pueda ser una práctica más para gestionar los conflictos.

Referencias

- Aguado, T. y Herraz, M. (2006) Mediación Social Intercultural en el ámbito educativo. *Portularia*, Vol VI, 3-12
- Baelo, R. (2013) La mediación intercultural en el ámbito educativo. En: Valle, R.E. (Coord.) *Respuesta Educativa a la población inmigrante: la educación intercultural*. Universidad de León: Servicio de Publicaciones (85-113).
- Boqué, M.C. (2002) *Guía de mediación escolar: programa comprensiu d'activitats: Educació Primària i Secundària Obligatoria*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Bush, R. y Folger, J. (1994) *The Promise of Mediation: Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 85-87.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista paz y conflictos*, 2, 60-81.
- Cobb, S. (1997) Una perspectiva narrativa de la mediación. En Nuevas direcciones en mediación. Folger, J. y Tricia, S. (Coord.) *Nuevas direcciones en mediación*. Buenos Aires: Paidós
- De Diego i Gillén, G. (2008) *Mediación: proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide (2ª Ed.)
- Decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears. BOB 187 (2010)
- Fisher, R. i William Ury (1984): *Obtenga el si: el arte de negociar sin ceder*. Méjico. Cia. Editorial Continental. S.A
- Lederach, J.P. (1986) *La Regulación del Conflicto Social: un enfoque práctico*. Akron, PA: Mennonite Central Committee
- Murciano, D. (2003). Mediación Escolar. *Guix: Elements d'acció educativa*, 295, 57-65.
- Rodríguez Llamas, S. (2010) *La mediación familiar en España: fundamento, concepto y modelos jurídicos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Torrego, J.C. (coord.) (2000): *Mediación de Conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea Ediciones

CAPÍTULO 16

Planteamiento de competencias sobre mejora de la convivencia para profesionales de la educación

M^a Teresa Castilla Mesa
Universidad de Málaga (España)

Introducción

Tras las diversas experiencias realizadas en contextos de diversos niveles educativos y disponiendo de la información que han podido aportar los diversos escenarios de aprendizaje, se evidencia la necesidad de aportar iniciativas que propicien la incorporación y abordaje curricular de competencias orientadas a la mejora de la convivencia. De ahí el plantear en este trabajo, desde diversos enfoques y niveles de concreción, y dirigido a profesionales de la educación, una panorámica de las competencias que se precisarían para gestionar el aula y los centros, afrontar las situaciones conflictivas y mejorar la convivencia.

Un primer enfoque y nivel viene determinado a partir de los ejes que vertebrarían una propuesta metodológica centrada en las siguientes líneas de actuación: colaboración, participación y coordinación que constituyen en sí mismas tres dimensiones competenciales necesarias para el desarrollo de los procesos de prevención, resolución y mediación. Cada uno de estos procesos se va articulando en torno a diversas actuaciones que precisarán en mayor o menor grado la presencia de estas competencias matizadas en función de la acción que se vaya a desarrollar (encuentros dialógicos, toma de decisiones, liderazgo...).

El segundo enfoque y nivel alude a las posibles competencias genéricas que pueden constituir los diversos perfiles tanto del equipo directivo, del profesorado, del asesor... del profesional que ejerce un rol de liderazgo transformacional y dinamizador en el centro o que opta por un itinerario formativo como orientador-asesor-tutor-mediador en procesos de desarrollo de la cultura de paz, la convivencia y la educación para la ciudadanía en contextos educativos.

El tercero, más concreto, alude a la posibilidad de gestionar y organizar los procesos formativos iniciales y continuos en torno a la orientación del desarrollo para la carrera de los profesionales de la educación incorporando la implementación de competencias para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos.

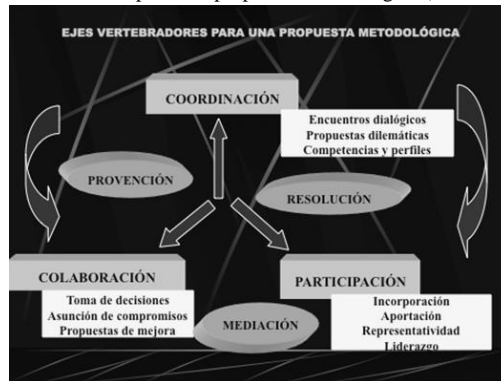
Competencias para la mejora de la convivencia. Enfoques y niveles de concreción.

Tras disponer de la información que han podido aportar los escenarios de aprendizaje en los que se vienen desarrollando iniciativas y experiencias vinculadas con los procesos de mejora de la convivencia y teniendo en cuenta las evidencias recogidas en el proyecto de investigación recientemente finalizado, se procede a presentar desde diversos enfoques y niveles de concreción, una panorámica de las competencias que se precisarían para gestionar el aula y los centros, afrontar las situaciones conflictivas y mejorar la convivencia.

Un primer enfoque y nivel viene determinado a partir de los ejes que vertebrarían una propuesta metodológica centrada en las líneas de actuación que ya apuntábamos en el primer apartado: colaboración, participación y coordinación que constituyen en sí mismas tres dimensiones competenciales necesarias para el desarrollo de los procesos de prevención, resolución y mediación. Cada uno de estos procesos se va articulando en torno a diversas actuaciones que precisarán en mayor o

menor grado la presencia de estas competencias matizadas en función de la acción que se vaya a desarrollar (encuentros dialógicos, toma de decisiones, liderazgo...).

Figura 3. Ejes vertebradores para una propuesta metodológica (elaboración propia)



El segundo enfoque y nivel alude a las posibles competencias genéricas que pueden constituir los diversos perfiles tanto del equipo directivo, del profesorado, del asesor... del profesional que ejerce un rol de liderazgo transformacional y dinamizador en el centro o que opta por un itinerario formativo como orientador-asesor-tutor-mediador en procesos de desarrollo de la cultura de paz, la convivencia y la educación para la ciudadanía en contextos educativos:

- a. Analizar los elementos constitutivos de la historia institucional de una organización que aprende.
- b. Dinamizar pedagógicamente al centro y al proceso promoviendo el cambio educativo y el respeto a la tolerancia, la diversidad y la convivencia.
- c. Elaborar estrategias que permitan difundir y utilizar el conocimiento educativo como estrategia de innovación para acercarlo a los profesionales de la educación-
- d. Asesorar como mediación entre prácticas docentes, necesidades de un centro y conocimiento a aplicar siguiendo el enfoque de difusión de un aprendizaje reconstruyendo y como dinamización del centro por su forma misma de transmitir el conocimiento, siendo uno de los bloques el tratamiento de los contenidos transversales y el análisis de valores.
- e. Diseñar mecanismos para articular el conocimiento educativo de los centros, al tiempo que erigirse en difusor, investigador y promotor de su uso como estrategia de innovación
- f. Interceder en la eliminación de obstáculos que pueden impedir el proceso de autonomía y de creación del clima de convivencia en los centros y que pueden centrarse, entre otros, en los materiales curriculares, la distribución de tiempos, la gestión de personal y el diseño y desarrollo del curriculum.
- g. Promover la construcción de una cultura institucional propia acercándose a las condiciones y procesos que la posibiliten, y rediseñando los lugares de trabajo articulando nuevos espacios organizativos, laborales y campos de decisión.
- h. Orientar y colaborar con el grupo de trabajo, y por extensión con el profesorado en las tareas de un liderazgo para el desarrollo curricular y organizativo dentro de los parámetros de una escuela inclusiva.
- i. Buscar propuestas de prevención y prevención del conflicto clarificando los siguientes objetivos didácticos: promover en el alumnado el deseo de saber, desarrollo de la sensibilidad y el afecto, compromiso moral y compromiso con el profesorado.
- j. Desarrollar estrategias que incidan en los cuatro ámbitos de actuación de la "Cultura de Paz": aprendizaje de una ciudadanía democrática; la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; la mejora de la convivencia escolar, y la prevención de la violencia.

El tercero, más concreto, alude a la posibilidad de gestionar y organizar los procesos formativos iniciales en torno a la orientación del desarrollo para la carrera de los profesionales de la educación.

Tras analizar de forma genérica la trayectoria en la reconceptualización del asesoramiento y liderazgo psicopedagógico, se evidencia la reivindicación, en todas las fases de cambio conducentes a la mejora, de un mayor acercamiento a cuestiones internas al centro educativo, bien sea desde la perspectiva organizativa o formativa, para desde ellas inducir los procesos de reestructuración educativa. Realmente si la comunidad educativa es consciente de la necesidad de estos procesos de cambio, los asume y se implica, la labor del liderazgo será más fructífera y contribuirá a una auténtica transformación y generación de una cultura académica y escolar reflexiva (con la participación de toda la comunidad educativa), centrada en la generación de conocimiento, de un conocimiento vivido y experimentado desde la convivencia pacífica en el centro académico y escolar, en la profesionalización de los docentes y en la aproximación a un modelo contextualizado de calidad educativa, entre otros factores.

Es precisamente en esta interacción de los profesionales donde radica el eje de la colaboración y de la creación de un espacio de aprendizaje colaborativo y tutorial entre el profesorado participante, el colaborador, el alumnado y el profesorado de los centros. Potenciamos así la figura del docente-orientador-tutor considerando los tres ejes que fundamentan su rol y que interrelaciona y establece vínculos de interrelación entre los agentes educativos de distintos contextos y niveles académicos.

Describimos estas estrategias reformulándolas como competencias profesionales, extraídas de la formación académica y de los contextos educativos (contempladas en la fase de inducción profesional del psicopedagogo- formación inicial), que vienen a delimitar las competencias que, tanto en el ámbito de la organización del centro educativo, como en el de la gestión y resolución de conflictos, se encuentran en la base de un ejercicio del liderazgo psicopedagógico en el desarrollo profesional futuro centrado en la potenciación de un clima y de una cultura escolar cuyo núcleo vertebrador sea la convivencia y la educación para la ciudadanía.

Cuadro 1. Competencias profesionales en el ámbito organizacional y en el de gestión y resolución de los conflictos (desarrollo del clima de convivencia) Bases formativas del liderazgo psicopedagógico en el centro educativo favorecedoras de la convivencia y de la educación para la ciudadanía (Elaboración propia)

	CONTEXTUALIZACIÓN ORGANIZACIONAL	GESTIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. Desarrollo del clima de convivencia
COMPETENCIAS PROFESIONALES	Aplicación de conocimientos técnicos y didácticos a diferentes situaciones Adquirir una actitud de indagación, comprensión y análisis reflexivo ante distintos contextos Comprender el funcionamiento de la institución escolar y las relaciones que mantiene con su entorno a través de un conjunto de categorías de análisis centradas en el desarrollo de la escolarización, la creación y posteriores transformaciones de las diferentes partes de la institución escolar y la dinámica interna de su habitual funcionamiento Conocer y comprender la realidad de los centros Desarrollar los modelos de poder partiendo de la concepción de los mismos como redes de carácter social y espacial, visibles y accesibles, que son producto, al mismo tiempo, de la interacción y de la capacidad general para la acción de los individuos y de los grupos sociales Diseñar programas de intervención acordes con las necesidades del contexto Favorecer la innovación mediante el asesoramiento y la formación Organizar información Realizar un diseño adecuado en función del problema planteado	Conocer y realizar estrategias de negociación, regulación, mediación y solución pacífica de los conflictos. Diseñar programas de arbitraje y mediación de conflictos en el centro. Elaborar, desarrollar y evaluar proyectos educativos dirigidos al desarrollo de la convivencia y a la educación para la ciudadanía. Diseñar proyectos de innovación educativa dirigidos a la educación en valores Colaborar en las tareas realizadas por el observatorio sobre la convivencia escolar Diseñar programas formativos para el profesorado centrados en la Cultura de la Paz Colaboración en el diseño y difusión de materiales didácticos relacionados con la cultura de la Paz Asesorar al profesor/a mediador/a Impulsar acciones educativas en las que participe la comunidad. Promover las escuelas de padres Participar y promover la investigación y la formación en temática relacionada con la convivencia y la paz.

2. Dimensiones para un planteamiento integrado, colaborativo y cooperativo en la gestión de la convivencia

Destacando dos de las principales competencias a las que anteriormente se ha aludido, gestión y organización de la formación para el desarrollo de la convivencia, se exponen a continuación dos de los

ejes a partir de los cuales se plantearían los sucesivos bloques y dimensiones que estructurarían propuestas para desarrollarlas. Uno de ellos se centra en la gestión que viene determinada por las demandas socioeducativas que en la actualidad centran los procesos formativos y que podrían concretarse en: el análisis, gestión y resolución de conflictos; la atención a la diversidad cultural y social; la sensibilización hacia la convivencia, la ciudadanía y la generación de espacios pacíficos; el acceso al mundo laboral; y, el desarrollo de estados de bienestar en los profesionales y en las organizaciones.

El otro eje se vincula con el desarrollo de la convivencia en sentido amplio y se plantea a partir de las implicaciones que puedan afectar a la resolución de conflictos, a la gestión del aula y a la generación y análisis de los procesos relacionales entre los implicados.

Ambos ejes confluyen en cuatro dimensiones que delimitan las propuestas metodológicas que se generan en las situaciones de afrontamiento de las situaciones conflictivas en los centros educativos, en las instituciones y organizaciones: la motivación, la negociación, el consenso y la mediación. Dado que la descripción de estas cuatro dimensiones haría demasiado extenso este capítulo, tan sólo se aludirá a aquella que se precisa inexorablemente cuando alguna de las tres anteriores han tenido un leve efecto en la resolución de las situaciones y que evidencia la necesidad de incorporar la cultura de la mediación en los procesos de mejora de la convivencia en el ámbito escolar, precisamente para promover la prevención y prevención de los conflictos en los centros y aportar herramientas y dimensiones para su resolución.

Figura 2. Dimensiones para la gestión y desarrollo de la convivencia (elaboración propia)



3. Escenarios y modalidades de formación. Enclaves favorecedores del desarrollo competencial.

Siguiendo en la línea de lo anteriormente expresado, se procede a presentar tres de las experiencias que ilustran parte de las iniciativas de formación para la mejora de la convivencia que el grupo de investigación viene desarrollando colaborativamente en las que los protagonistas pertenecen a distintos niveles educativos y a distintas instituciones. Constituyen diversas formas de gestionar y organizar la formación en lo que hemos denominado una trayectoria bidireccional que discurre en líneas paralelas de actuación y en dos direcciones perfectamente interrelacionadas que pueden centrar sus focos en torno a: las instituciones proponentes, los profesionales de la educación implicados, los equipos directivos y el alumnado.

Describir estas experiencias supone describir distintos escenarios y modalidades de formación en los que cualquier actividad, propuesta, momento de reflexión y análisis, debates, implementación... constituye un espacio para la adquisición y desarrollo de competencias que contribuyan al desarrollo profesional de los implicados en torno a la mejora de la convivencia en los centros. Se invita en este apartado, a realizar un proceso de análisis de cada experiencia para deducir, inferir e intuir las competencias que los profesionales de la educación (en sus diferentes estadios formativos) pueden

demandar, adquirir, desarrollar, evaluar y transferir en situaciones diversas para gestionar la resolución de los conflictos que se puedan generar en los centros y entre la comunidad educativa.

Estas experiencias confirman la necesidad de potenciar el establecimiento de puentes de diálogo y de vínculos entre los que consideramos tres focos para la formación: Universidad, centros educativos e instituciones (Delegación de Educación, Ayuntamientos, Áreas y Servicios...). Se puede evidenciar igualmente la posibilidad de que la descripción de estas experiencias contribuya a delimitar los espacios de aprendizaje en los que se construyen, desarrollan y emergen las competencias profesionales de todos los implicados en aras de la mejora de la convivencia en los centros, bien sea desde la demanda de formación, bien sea para la implementación de planes y programas, bien sea para la evaluación de los procesos formativos y del propio clima del centro o de la gestión del aula.

La primera de estas experiencias se articula en torno a un Proyecto de Innovación Educativa al que se concurrió, tras disponer de un desarrollo previo de la experiencia durante tres años que se denomina: “Experiencia práctica por la ciudadanía: un espacio de aprendizaje colaborativo y tutorial para el desarrollo de competencias profesionales en Psicopedagogía. Formación de los psicopedagogos en la práctica para la mejora de la convivencia en los centros”. Se desarrolla considerando las dimensiones que se plantean prioritarias en dicho proceso: concepción innovadora del aprendizaje y de su organización, mayor protagonismo al estudiante en su aprendizaje, transformación de las funciones del profesor (competencias del docente, estilos de docencia, metodología), fomento del trabajo colaborativo, organización de la enseñanza en función de competencias que el estudiantado deberá adquirir, potenciación de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente, evaluación continua, cambio en las actividades docentes y en la revisión de la definición y delimitación de los objetivos.

Es esta una experiencia que permite establecer un puente de diálogo y vínculos interprofesionales entre el profesorado de la Facultad y el del Colegio, y entre el alumnado de ambas instituciones educativas en lo que consideramos un espacio de aprendizaje compartido girando todo en torno a la mejora de la convivencia y la ciudadanía.

A lo largo de todo el curso se constituyen grupos de trabajo en la Facultad que participan en seminarios formativos previos en torno a esta temática, y posteriormente se organizan en grupos de trabajo tutorizados para el diseño de los talleres que serán los que después se desarrollen en el centro. Paralelamente se establecen los consiguientes contactos con el centro a través del profesor responsable del proyecto en el mismo, propiciando el acercamiento entre los profesionales que participan en la experiencia, haciendo las sugerencias que estiman oportunas en su dinámica y accediendo a la información sobre la organización de esta práctica. En esta línea de actuación en el centro se analiza la planificación en el Claustro que desde el primer momento desempeña su labor como órgano decisorio y participativo en el centro favoreciendo el desarrollo de la experiencia tras su valoración y consenso. Consideramos que es realmente gratificante y enriquecedor el propiciar la colaboración entre los profesionales en formación y los profesionales en ejercicio con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje, la adquisición de competencias profesionales y la vinculación que debe existir entre ambos.

Cuenta con tres ediciones que para el grupo de trabajo ha supuesto un período de experimentalidad y pilotaje, tras cuya valoración favorable y positiva por parte de todos los implicados (alumnado y profesorado de todos los niveles educativos -Infantil, Primaria y Universidad-), ha propiciado el considerar una nueva fase de experimentalidad incorporando más centros. Esta experiencia se ha extendido a alumnado de las Titulaciones de Pedagogía y Educación Social contando con la mentorización de alumnado que participaba en las ediciones anteriores, disponiendo de seis ediciones.

Cierto es que esta respuesta viene, en múltiples ocasiones, delimitada por la existencia de situaciones conflictivas en los centros educativos que están haciendo necesaria la presencia de profesionales que desarrollen competencias y funciones directamente relacionadas con la mediación y la sensibilización hacia la convivencia y la educación de ciudadanos tolerantes y respetuosos. De ahí que se constate la

necesidad de vehicular acciones formativas dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa para la puesta en marcha de estrategias de regulación y mediación de los conflictos en el centro.

Se aborda en este proyecto una delimitación del rol como mediador, como alternativa hacia la formación orientada al desarrollo de un profesional que abogue por la mejora de la convivencia en los centros, que pueda dar respuesta a estas demandas y que vaya incorporando a su trayectoria formativa, conocimientos, destrezas y actitudes que permitan configurar un perfil profesional que ya está siendo altamente demandado desde las instancias y organismos educativos. La estructura del Proyecto plantea tres niveles de tutorización: mentores (profesorado colaborador y profesorado participante), tutores expertos (el alumnado egresado y el que sigue vinculado con la Universidad, participantes en las tres ediciones de esta experiencia), tutores noveles (alumnado de segundo de Psicopedagogía, participantes en la segunda edición de la experiencia); por lo que se propicia que estos profesionales en formación o en ejercicio desarrollen competencias de ambos roles profesionales tanto en la institución educativa como en los centros escolares (tutorización del alumnado de Psicopedagogía y asesoramiento al profesorado de los dos centros en los que se realizará la experiencia).

Las áreas disciplinares que participan propondrán para la realización de sus proyectos e informes, las temáticas transversales que responden a criterios de educación en valores como clave para las propuestas innovadoras en la práctica docente y psicopedagógica; y que son el objetivo curricular manifiesto en la Red Andaluza Escuela Espacio de Paz: educar para la paz y convivencia, coeducación, educación para el consumo, educación medio ambiental, educación para la salud, educación vial y educar en la cultura andaluza. En definitiva aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.

La segunda experiencia, se concretó en la participación en el asesoramiento de la formación en una Agrupación de Centros Escolares en la que han participado centros de Cataluña, Andalucía e Islas Baleares. Se evidencia igualmente como otra iniciativa de participación, colaboración, coordinación, gestión y organización de dinámicas favorecedoras de la convivencia, que ha movilizó al profesorado de los centros participantes y propiciado el intercambio de experiencias docentes entre sus miembros. Se presenta como una estructura dinámica de formación, de relaciones interprofesionales, de conocimiento práctico y en la práctica favorecido por la constatación de las realidades en los distintos centros. La movilidad del profesorado cada vez que se generaban los encuentros en las tres Comunidades Autónomas supuso poner en práctica metodologías de trabajo discursivas, participativas, dialogantes y abrió las puertas a líneas de formación en centros a partir de las demandas de los mismos en torno a ejes comunes de referencia temática.

Fruto de las reuniones mantenidas y del conocimiento de sus intereses se generaron cinco bloques que fueron propuestos y desarrollados en los sucesivos encuentros mantenidos quedando como base para dar continuidad a dicha formación. El contenido de cada bloque fue meramente propositivo, es decir, se planteaba como sugerencia siendo susceptible de variación y expuesto para la selección y de los contenidos en torno a los que hubiera más interés, y expuesto a la ampliación, incorporación y matización de las temáticas.

1. Habilidades sociales

- a. Estrategias de modificación de conducta
- b. Desarrollo de la competencia comunicativa
- c. Dinámicas de grupo participativas y colaborativas
- d. Afrontamiento de situaciones complejas: desarrollo de empatía, asertividad, evitación...
- e. El conocimiento del otro

2. Inteligencia emocional: educación emocional

- a. Desarrollo de la competencia afectiva y emocional
- b. Educación en valores
- c. Razón, voluntad, emoción y sentimientos

- d. Desarrollo racional y emocional de la persona. Sus implicaciones
 - e. Tiempos y espacios relacionales
 - f. Estrategias dinamizadoras y gestión de espacios favorecedores de las relaciones interpersonales
3. Mediación
- a. Gestión y resolución pacífica del conflicto
 - b. Aprendizaje en la identificación del conflicto, en su comprensión y en su resolución
 - c. Desarrollo de competencias para el afrontamiento de conflictos
 - d. Propuestas curriculares, metodológicas y organizativas para fomentar la mediación en los centros educativos
4. Convivencia:
- a. Prevención y provención
 - b. Estilos docentes y metodología para la convivencia
 - c. Diagnóstico y evaluación de la convivencia
 - d. Las normas de convivencia como resultado del consenso y del trabajo colaborativo
 - e. Función tutorial y convivencia
 - f. Propuestas curriculares, metodológicas y organizativas para el desarrollo de la convivencia
5. Plan de convivencia:
- a. Retos en el planeamiento, diseño, desarrollo; y superación de las incertidumbres
 - b. Valoración y objetivos de un Plan de convivencia
 - c. Elaboración del Plan
- i. Modelos de Planes de convivencia (en función de los ámbitos o dimensiones para la mejora de la convivencia)
- ii. Propuesta de un plan integral de convivencia (siguiendo a Teixidó, 2007)
 - 1. Ámbito educativo
 - 2. Ámbito profesional
 - 3. Ámbito comunitario
 - 4. Ámbito organizativo
 - 5. Ámbito normativo, disciplinario, operativo
 - 6. Ámbito competencial (Castilla, 2009)
- Las posibles dimensiones que se abordan, entre otras, se han orientado en torno a los siguientes puntos:
- 1. Evolución en la formación de los profesionales en los centros.
 - 2. Demandas formativas y procedimentales.
 - 3. Competencias del docente para el desarrollo de la convivencia.
 - 4. Competencias para el desarrollo de los cuatro ámbitos: convivencia, inteligencia emocional, tutoría, educación medioambiental.
 - 5. Grado de implicación en la experiencia.
 - 6. Qué está suponiendo para el desarrollo de procesos reflexivos y críticos sobre la propia práctica (pienso, siento, actúo).
 - 7. Proceso de constitución de los grupos
 - 8. Aspectos convergentes y divergentes en la puesta en práctica de las actividades.
 - 9. Percepción por el profesorado no participante en la experiencia
 - 10. Consideración, identificación y valoración de la experiencia desde el enfoque innovador e implicaciones para el centro y para los protagonistas.

Tal como se comentó en la fase formativa, la investigación está desarrollándose en una temporalización más amplia, con procesos de reflexión directamente conectados con la fase formativa y evidenciando la positiva interacción entre los participantes. El compromiso y la participación de la comunidad educativa y la implicación en asuntos que afectan a la sociedad y al contexto que rodea al

centro, abre la posibilidad de una proyección educativa como respuesta a las demandas sociales, culturales y políticas del contexto.

La tercera experiencia de esta propuesta de iniciativas interinstitucionales viene determinada por la ampliación de la colaboración y participación a ámbitos institucionales públicos que desde hace bastante tiempo trabajan en el diseño de políticas educativas vinculadas con la formación en temáticas que redundan en la mejora de la convivencia en los centros. Es altamente satisfactorio el poder expresar y manifestar el grado de apertura y de colaboración que vienen brindando a profesionales de otras instituciones, en este caso la universitaria, para colaborar en las propuestas que diseñan. Nos referimos en este bloque a las iniciativas provenientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía con la puesta en marcha del Observatorio para la convivencia y de la gestación de un Comité académico-científico que, entre una de sus funciones, se centra en procesos de formación; a las realizadas desde la Delegación de Educación donde se activa cada vez más la Comisión de Formación con representatividad de diversos representantes de organismos sociales y académicos diversos; a las realizadas desde las Áreas de Educación de Ayuntamientos y Diputaciones dinamizando programas y propuestas formativas en las que la participación de profesionales y estudiantado de ámbitos universitarios también se va evidenciando más.

Referencias

- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional. Madrid: Wolters Kluwer
- Boqué, M.C. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona: CEAC.
- Castilla, M.T (2007). *Gestión de espacios y metodologías colaborativas para el desarrollo de la convivencia en centros*. En Gázquez (2007), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Almería: GEU
- Castilla, M.T. (2009). *Reflexiones del profesorado y propuestas sobre metodologías colaborativas para el desarrollo de la convivencia*. Informe ARCE (Documento policopiado)
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea
- Freire, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2002): *Educación y cambio (5ª. Ed.)*. Buenos Aires: Galerna.
- Funes, S. (2009). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer
- Gázquez, J.J. et. Alt. (2007). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Almería: GEU
- Jares, X. (2001). *Aprender a convivir*. Xerais. Galicia
- Moreno, J.M. y Luengo, F. (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid : Wolters Kluwer
- Perrenoud, P. 2004. “Diez nuevas competencias para enseñar”. Barcelona. Graó.
- Sánchez, S. y Mesa, Mª C. (2002). Los relatos de convivencia como recurso didáctico. Archidona: Aljibe
- Soriano, E. (2008). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- Teixidó, J. y Capell, D. (2000). “Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión de aula en la ESO: el afrontamiento de situaciones críticas”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 34, 50-64.
- Teixidó, J. (2007). “El afrontamiento de los problemas cotidianos en el aula de Secundaria. Ideas y recursos para el desarrollo de competencias de gestión de aula”. Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.
- Teixidó, J. (2007). “El Plan de Convivencia. Hacia un enfoque integral de la mejora de la convivencia en los centros educativos”. En Gázquez, J.J. (Ed.) *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. GEU. Granada
- Teixidó, J. I GROC (2008): “El Plan de Convivencia. Del reconocimiento legal a la puesta en práctica”. http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/Pla_de_Convivencia.pdf.
- Torrego, J.C. (2001). “Modelos de regulación de la convivencia”. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 22-28
- Torrego, J.C. (2008). *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid. Alianza Editorial.

CAPÍTULO 17

Orientación para afrontar problemas de convivencia y fracaso escolar

María del Pilar Ordóñez Cañete, y Francisco Manuel Morales Rodríguez
Universidad de Málaga (España)

Introducción

El presente trabajo aporta una experiencia en colegios en los que con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Intranet del mismo y herramientas diseñadas ad hoc) se ha contribuido a la prevención y afrontamiento de problemas en las relaciones interpersonales y otras formas de deterioro de la convivencia y adecuada adaptación socioemocional. Mediante estrategias de innovación, trabajo cooperativo, y Tic. Puede destacarse que este proyecto constituye una experiencia exitosa que principalmente permitió la adquisición de competencias y habilidades para la resolución de conflictos y para optimizar el rendimiento en las distintas tareas escolares requeridas. Adaptando el contenido al tipo de grupo, potenciando sus habilidades y evaluando cada actividad y conocimiento. En esta ponencia se concretará los objetivos, metodologías, resultados preliminares y algunos de los aspectos más relevantes de esta enriquecedora experiencia para todos los distintos agentes educativos. Se discute la importancia de orientar al alumnado haciendo uso de estrategias innovadoras (como el trabajo en grupo y equipo) en el contexto en el que se han desarrollado; para contribuir al fomento de las relaciones interpersonales, al desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos; y, en términos generales, a la mejora de la construcción de la convivencia escolar.

El estudio de la adquisición del aprendizaje mediante innovación educativa viene cobrando una mayor relevancia en los últimos años, debido fundamentalmente al fenómeno de nuevas tecnologías con las que conviven los jóvenes, así como a la tendencia más actual de aprender a través del pensamiento. Lo que nos lleva a preguntarnos a los docentes una feliz reflexión sobre el aprendizaje ¿Qué estabas haciendo? ¿Qué tipo de actividad estabas realizando?(Mcintosh, 2016; West-Burnham,2015)

Así pues, la importancia de enseñar a nativos digitales, de herramientas de escritura, un papel, lápiz y bolígrafo para escribir, personalizar, cooperar...lo que se considera un elemento primordial en el aprendizaje, ahora se vive mediante vídeos como TeacherTube, SchoolTube, Big Think, TED Talks (Prensky, 2013)

En esta misma línea, Lourdes Bazarra, Olga Casanova, Montserrat del Pozo, Stephen Heppel, Emilio Díaz, William Halton, Rafael Bisquerra entre otros (2010-2016) se interesaron por ver los adolescentes tras el conocimiento.

Método

Participantes

Los participantes fueron 46 estudiantes de la asignatura Aprendizaje y desarrollo de la personalidad del Máster en Profesorado de Educación Secundaria, de la Especialidad de TIPI de la provincia de Málaga que cumplimentaron de forma voluntaria y online un Cuestionario para la valoración del aprendizaje cooperativo. La excelencia, la ética y el compromiso caracteriza al líder docente, que obtendrá alumnos inteligentes en una sociedad mejor. La actitud y la capacidad adecuada, proyectará mediante el uso de nuevas tecnologías, y trabajos de innovación educativa, resultados de motivación en los alumnos. Y un cambio social en el sentido adecuado.

Instrumentos

Para la evaluación Proyecto de Innovación Educativa PIE10-127 en el que se trabajaron competencias transversales como las solidarias y relacionadas con el empleo de nuevas metodologías activas con el empleo de Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito universitario. Concretamente, se presenta un análisis de las percepciones y valoraciones por parte de estudiantes universitarios sobre la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo en comparación con otra metodología más clásica o tradicional en la docencia teórico-práctica.

Usar la pedagogía de la coasociación con los nuevos currícula.

5 metahabilidades para el siglo XXI. Descubrir lo que hay que hacer, conseguir que se haga, hacerlo con otros, de forma creativa, mejorar continuamente. Impresoras 3D, juegos de realidad alternativa(ARG), herramientas de animación, herramientas de inteligencia emocional, herramientas de evaluación/ calificación, audiolibros, herramientas de realidad aumentada, herramientas de creación de avatares/ generadores de personajes, correlación/ herramientas de regresión, big think, blog y herramientas de blogging, herramientas de lluvia de ideas, calculadoras, cámaras digitales, estudio de casos, teléfonos móviles, lectores en pantalla de teléfonos móviles, novelas para móviles, mandos de votación interactiva (clickers y plickers), herramientas de colaboración, herramientas de creación de cómics, herramientas de comunicación,

Generadores de comparación y herramientas de compra comparativa, herramientas de diseño asistido por ordenador (CAD)/ Herramientas de dibujo técnico, concursos y competiciones, críticas, crowdsourcing, herramientas de adquisición/ recopilación de datos, herramientas de análisis de datos, herramientas de ingeniería de datos, herramientas de visualización de datos, herramientas de bases de datos, herramientas de apoyo a decisiones, árboles de decisión, herramientas de diseño, diccionarios y tesauros, simuladores constructivos digitales, libros electrónicos y lectores, correo electrónico, Facebook, análisis factorial, flash, herramientas de predicción, herramientas de creación de videojuegos...

Personalización de juegos, videojuegos, dispositivos de videojuego, herramientas de árboles genealógicos, herramientas de geolocalización y sistemas de posicionamiento global (GPS), herramientas de creación de novelas gráficas, herramientas de creación/ modificación de gráficos, modificaciones y mejoras de hardware, videos explicativos, herramientas de edición de imágenes, pizarras interactivas, herramientas de diseño y modificaciones de interfaz, internet, programa Intuition, Iteration, Kindle, listas de correos (Listservs), herramientas lógicas, árboles lógicos, machinima,... Fusiones o mashups, herramientas de memorización, herramientas de modificación, aplicaciones multimedia, inteligencias múltiples, herramientas de creación y edición musical, herramientas de negociación, la red social Ning, herramientas de apuntes, librerías en línea, herramientas de organización de contenidos o destacado, herramientas de análisis, herramientas para compartir fotos, herramientas para detectar plagios, podcasts y herramientas para crearlos, PowerPoint, sondas o sensores, lenguajes de programación, herramientas de programación, herramientas de planificación/ gestión de

Proyectos, herramientas de prototipos, presentación visual serial rápida (PVSR), sindicación realmente simple, libros grabados, herramientas de investigación, sistemas de respuestas, herramientas robóticas, herramientas de role-playing, rúbricas, análisis de relevancia, escenarios, método científico, herramientas de escritura de guiones, motores de búsqueda, herramientas de búsqueda, herramientas de autoevaluación, listas compartidas, simulaciones, Skype, herramientas de marcación social, herramientas de redes sociales, Blogs de interés especial, herramientas de conversión de habla de texto, herramientas de escritura de discursos...

Herramientas de aceleración, herramientas de ortografía y gramática, hojas de cálculo, herramientas estadísticas, herramientas de elaboración de estudios, charlas TED, herramientas de conversión de texto a palabra hablada, SMS, análisis textual, Twitter, vídeo, herramientas de edición de vídeo, motores de búsqueda de vídeos, videocámaras, herramientas de videoconferencia, laboratorios virtuales, VoIP. Protocolo de voz sobre internet, herramientas de voto, Wikis, herramientas de escritura.

Procedimiento

Desde 2012 hemos comenzado a aplicar innovación educativa al ver que los jóvenes tienen formas de vivir y aprender diferentes a las que tuvimos en el pasado. Ha sido un tiempo lleno de contrastes, equipos inmóviles, viendo esta dificultad como una oportunidad, profesores apasionados, alegres, arriesgados. Una variedad, que nos lleva a estudiar la situación social actual y averiguar los datos base de, el desarrollo de la singularidad tecnológica hacia lo instantáneo, de observar el acceso masivo a la tecnología, somos seres que vamos a vivir más años, hay una mayor concentración de la población en las ciudades, la convivencia física entre tecnologías y personas y ruptura entre lo real y lo virtual, el creciente desarrollo y diversificación de tendencias culturales, el crecimiento de comunidades de aprendizaje en red, nuestra sociedad está hiperestimulada, los descubrimientos en biología molecular alterarán las formas de vida, hay una fuerte escasez de recursos naturales, el cambio climático, los cambios en la dimensión del tiempo y en la percepción de su duración, el fuerte acceso al conocimiento y a la información, la pluralidad de lenguas y lenguajes. Un nuevo modelo de narrativa transmedia, un nuevo concepto de privacidad, y un nuevo perfil social de habilidades técnicas, humanas y profesionales. Estos cambios están desencadenando la cuarta revolución educativa.

A continuación observamos el paso de alumnos lectores a productores, reconocedores y buscadores de conocimiento, de un currículo cerrado a un currículo abierto: desarrollo de itinerarios de aprendizaje, del modelo transferencia profesor-alumno a la autoorganización del aprendizaje. Las políticas educativas pierden su identidad territorial, se internacionalizan, y están muy influenciadas por las redes y el intercambio libre de sus agentes educativos. El aprendizaje pasa a ser ubicuo, a todas horas y en cualquier parte, gracias a la red y la tecnología. Las escuelas pasan de ser centros donde se imparten conocimientos a instituciones que movilizan el aprendizaje.

Se forma el equipo colaborativo, representan a un grupo de personas, independientemente de su grado salarial, y que tienen ganas de formar parte de un proceso de innovación y de hacer su trabajo. Lo primero es diseñar el equipo, se reúne un equipo de diseño que represente a una mayor variedad de aquellos que forman la comunidad de aprendizaje. Le dedicamos tiempo a explorar junto con el equipo de diseño de innovación diferentes modos de concebir la innovación. Confeccionamos una lista de trabas y una cartera de ideas. Exploramos otras herramientas para reunir información. Imprimimos en forma de tarjetas y las entregamos a los grupos. Exploramos las herramientas para reunir la información, y se imprimen y se ponen a disposición del grupo. Se comprueba si se han conseguido todos los objetivos, se toman notas de las necesidades reales.

A continuación se diseña el conjunto, se establece un nido de aprendizaje en el que se puedan situar los elementos físicos de la inmersión en el primer horizonte. Se genera una pared o espacio para aportar ideas. Se fomentan las aportaciones. Toda la comunidad educativa tiene la oportunidad de discutir lo que han expuesto sus compañeros. Colgamos vídeos, se proporcionan una buena cantidad de notas adhesivas y bolígrafos para dejar comentarios en el trabajo de los demás.

El tercer paso es salir y observar lo aprendido y trabajado.

Después recordamos y recordamos.

Resolvemos los obstáculos encontrados, todo intento de encontrar una solución transforma la comprensión y la concepción del problema.

Nos aseguramos que todo el equipo refleje sus ideas en un formato físico y que las reúna en un mismo lugar. Conectamos las observaciones, jugamos con las combinaciones.

Nuestro procedimiento se mueve en escuelas inteligentes (The Smart School Society), funcionan desde preguntas, se centran en proyectos, se diseña el currículo entre todos, los profesores diseñan experiencias de aprendizaje, los profesores están centrados en la investigación y la innovación, los alumnos investigan, multiplican capacidades en equipo y aprenden a aprender. Los alumnos contrastan su práctica y la comparten, el eje es por qué y cómo aprender, la dirección está centrada en el liderazgo de personas y proyectos. Los verbos que utilizamos son investigar, contrastar, compartir, crear.

Tras desarrollar trabajos de innovación, se evalúan por rúbricas y se plantean unos cuestionarios que mide la satisfacción o insatisfacción del alumnado.

También el profesorado llega a la conclusión que debemos cultivar cinco tipos de mente, la disciplinada, sintética, creativa, respetuosa, ética. La educación lo es todo. La actitud mental de crear, 5 personas pueden crear 100 ideas en 10 minutos, hacer bien el trabajo. Ser una buena marca es distintivo de hacer bien el trabajo. Elegir una innovación sobre la que ya se haya elaborado el correspondiente trabajo de investigación, mediante inmersión y la síntesis, un proyecto para el que ya se hayan elaborado las ideas.

Análisis de datos

Se realizaron análisis cualitativos (opiniones, cantidad y calidad en los comentarios de las actividades entregadas) y descriptivos (medias) con los datos de los participantes que se animaron para cumplimentar de forma voluntaria y online un *Cuestionario para la valoración del aprendizaje cooperativo*.

Resultados

Los resultados exhiben, entre otros muchos aspectos, que los participantes según una escala de cinco puntos (1= *Completamente en desacuerdo* y 5. *Completamente de acuerdo*) consideran que la metodología del aprendizaje cooperativo (para ser breves se presentan algunas de las medias significativas entre paréntesis) fomenta en mayor medida que la metodología más tradicional, por ejemplo, las *habilidades comunicativas* (media= 3.9), la *interacción con el grupo de clase* (media= 4.2), la *crítica constructiva* (media= 4.0) y el pensamiento divergente y la creatividad (media= 4.0). Para terminar, se concluye señalando la importancia de las actividades de este proyecto y la utilidad del empleo de la metodología de aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las competencias interpersonales que es necesario fomentar y/o desarrollar en los actuales títulos de Grado.

Discusión/Conclusiones

Se deben comentar los resultados obtenidos en el estudio respecto a otros estudios previos citados en el apartado de introducción.

Con los resultados llegamos a la conclusión que la universidad debe ser flexible, en su diseño curricular, en su organización, en la distribución de tiempos y espacios y en los perfiles humanos y profesionales de sus miembros.

Debe ser creativa, en el diseño de experiencias de aprendizaje, parten de preguntas y problemas, centrados en lo “ungoogleable” (Ewan McKintosh). Metodologías, recursos y evaluación en línea con Inteligencias Múltiples. Artesanía y tecnología. En la redefinición del perfil de profesor, su perfil técnico, las habilidades emocionales y sociales, cómo desarrolla y gestiona de su perfil profesional. En la búsqueda de estrategias y soluciones a sus retos y problemas de aprendizaje, gestión, convivencia, recursos, etc.

Hemos de añadir que deben estar conectadas, al mundo, a través de la tecnología, internet y redes sociales, al conocimiento y a la cultura, con otras escuelas y equipos, internamente, con nuestro propio centro.

Un buen educador deberá ser buen orientador de aprendizaje, facilitador del aprendizaje: su objetivo prioritario será que los alumnos aprendan, maestro+mentor o tutor+coach o entrenador.

Las estrategias innovadoras fomentan las relaciones interpersonales, desarrollan las habilidades para resolución de conflictos y mejoran notablemente la convivencia escolar.

Los proyectos permiten, la adquisición de competencias y habilidades para la resolución de conflictos.

El aprendizaje cooperativo, optimiza el rendimiento en las distintas tareas escolares requeridas, adaptando el contenido al tipo de grupo, potenciando sus habilidades y evaluando cada actividad. Refuerza la cohesión del grupo y el clima positivo del aula. Forma equipos de trabajo cooperativo, equipos base heterogéneos. Aprender a cooperar y a trabajar en equipos a través de la práctica y el entrenamiento de habilidades sociales, resolución de conflictos y habilidades de carácter organizativo del equipo. Se debe secuenciar orientativamente las acciones principales para la implantación del aprendizaje cooperativo del curso.

Referencias

- Acosta, J.M. (5.ed.). (2013). *Dirigir: Liderar, Motivar, Comunicar, Delegar, Dirigir Reuniones*. Madrid: ESIC.
- Acosta, J.M. (2003). *Uso eficaz del tiempo. Cómo alcanzar el éxito sin estrés*. Barcelona: Gestión 2000, 2003.
- Almagro, J.J. (2005). *Érase una vez...jefes, jefazos y jefecillos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Álvarez, G. (2000). *El arte de presentar. Cómo planificar, estructurar, diseñar y exponer presentaciones*. Barcelona: Planeta-Gestión 2000, 2012.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bazarra, I. (2013). *¿Por qué es importante hoy el tratamiento de la información? ¿Cómo desarrollar la competencia informativa y digital en nuestros alumnos?* Madrid: ArcixFormación.
- Bazarra, L., y Casanova, O. “*Directivos de Escuelas Inteligentes*”.SM
- Borrell, F. (2000). *Cómo trabajar en equipo y crear relaciones de calidad con jefes y compañeros*. Barcelona: Gestión 2000,2001.
- Cerro, S. (2005). *Elegir la excelencia en la gestión de un centro educativo*. Madrid: Narcea.
- Gasalla, J.M. (2.Ed.) (2011). *Marketing de la formación de directivos. El nuevo directivo en la cultura del aprendizaje*. Madrid: ESIC_Pirámide.
- Paz, L. (2013). *¿Por qué no son rentables económicamente las escuelas? ¿Cómo hacerlas eficaces económicamente?* Madrid: ArcixFormación.
- Prensky, M. Enseñar a nativos digitales. SM. Biblioteca Innovación educativa.
- Willingham, D.T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? Las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula*. Barcelona: Graó.
- Woycikowska, C. (2008). *Cómo dirigir un centro educativo. Guía para asumir las funciones de director*. Barcelona: Graó.
- Zevenbergen, R. (2006). Teache Identity from a Bourdieuan Perspective. Mathematics Education Research Group of Australasia. *Symposium Proceedings*.

CAPÍTULO 18

Herramientas para detectar el Bullying y Cyberbullying en los centros educativos

José Manuel Aguilar-Parra, Juan Miguel Fernández-Campoy, José Javier

Lorenzo, y Manuel Alcaraz

Universidad de Almería (España)

Introducción

En la década de los 70, Olweus (1973, citado en Olweus, 2010) señaló que el maltrato escolar entre los estudiantes era realmente un fenómeno muy antiguo. Y que justamente hasta esos años no se habían empezado a familiarizar con el tema, cuando este fenómeno fue objeto de un estudio más sistemático.

Actualmente las conductas de acoso escolar siguen sucediéndose en los centros educativos, siendo cada vez más frecuentes en edades tempranas.

Tal y como señala Olweus (1999, citado en Caballo, Calderero, Arias, Salzar, y Irurtia, 2012): "El acoso escolar se define como un comportamiento agresivo que intenta herir, producir daño o malestar a otro individuo, con la particularidad de que la agresión se repite a lo largo del tiempo y la relación entre ambos implicados es asimétrica, es decir, la víctima siempre se encuentra en inferioridad de condiciones, teniendo muchas dificultades para defenderse de tales comportamientos agresivos".

Siguiendo diferentes estudios, se pueden plantear dos tipos de acoso escolar (Calderero, Salazar, y Caballo, 2011): - Físico: se desarrollan conductas agresivas directas dirigidas contra el cuerpo (p. ej., pegar, empujar, zarandear) o hacia las pertenencias de la víctima (p. ej., esconder, romper o robar objetos); - Relacional, cuando con actos se aísla al individuo del grupo (p. ej., se le impide participar en alguna actividad, se le margina, aísla, ignora, se ríen de él, le insultan, le ponen motes, hablan mal de él, le desvalorizan, le injurian o le humillan.

No obstante, han surgido otras formas de acoso, como el cyberbullying. El "ciberacoso" (cyberbullying) o "cibervictimización", que se refiere a un acto agresivo e intencionado (normalmente, amenazas e insultos) llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo mediante herramientas de comunicación electrónica o tecnologías interactivas (p. ej., correo electrónico, chats, vídeos publicados en Internet, redes sociales, blogs, mensajes instantáneos a través del teléfono móvil, etc.) por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Avilés, Irurtia, García- López, y Caballo, 2011).

El acoso en el contexto educativo tiene consecuencias nefastas para el alumnado, como el descenso de la autoestima, estados de ansiedad, cuadros depresivos y de estrés, insomnio, impide la integración en el ámbito escolar y va a dificultar el proceso de aprendizaje del alumnado (Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010; Gairín, Armengol, y Silva, 2013; Osvaldsson, 2011). Además en el caso del cyberbullying, como señalan algunos autores (Kowalski, Limber, y Agatston, 2008; Smith et al., 2008) no solo se afecta al contexto escolar, sino que invade la intimidad del hogar de las personas agredidas a cualquier hora del día o la noche.

Los instrumentos de medida del acoso escolar se catalogan acorde a la metodología empleada. La herramienta más frecuentemente utilizada en este ámbito es el autoinforme en formato de cuestionario o escala, en el que se pregunta a los sujetos por las conductas o estrategias de acoso (Arce, Velasco, Novo, y Fariña, 2014). Otra tipología de instrumentos son los cuestionarios de nominación consisten en la presentación al sujeto de definiciones a partir de las que debe señalar a aquellos individuos que mejor se adecúan a dicha descripción (Nabuzoka, 2003).

Es necesario que el profesorado disponga de herramientas para poder diagnosticar y responder con premura ante los casos de acoso que puedan suceder.

Por lo señalado anteriormente, esta investigación tiene como objetivo recoger algunas de las herramientas que existen actualmente para poder detectar casos de bullying y/o Cyberbullying en los centros educativos y que pueda servir como guía a los profesionales de la educación para elegir un instrumento adecuado a sus necesidades.

Metodología

Bases de datos

Se han revisado trabajos que han sido publicados antes de julio de 2016 en revistas científicas localizadas en las bases de datos PsycINFO, SCOPUS y Web of Science.

La búsqueda incluyó los descriptores " bullying" or "cyberbullying" and "tool" or "questionnaire" and "schools".

Resultados

Se han identificado múltiples estudios que cumplieran los criterios de inclusión. Existen diferentes tipos de herramientas para detectar si existe una situación de bullying o cyberbullying en el aula, desde las más tradicionales de lápiz y papel con demostrada fiabilidad, hasta las nuevas aplicaciones informáticas capaces de diagnosticar la problemática a la vez que el niño está jugando a un videojuego. Estas herramientas permiten extraer el riesgo de ser víctima, acosador o si se es testigo de casos de bullying y/o cyberbullying. A continuación, se recogen algunos de estos instrumentos como guía para educadores y educadoras, se puede ampliar este listado con el estudio de revisión realizado por Caballo, *et al.* (2012).

El instrumento más difundido y empleado es el Cuestionario de acoso de Olweus (Olweus Bully/Victim Questionnaire, OB/VQ, citado en Caballo *et al.*, 2012). Este instrumento, se dirige a adolescentes de entre 11 y 15 años. La versión actual del OB/VQ consta de 36 ítems y varias preguntas complementarias. Evalúa tres factores del acoso escolar: temporalidad, intencionalidad y desigualdad de poder. Se incluyen preguntas sobre si han sido acosadores o víctimas en algún momento. El formato de respuesta que se emplea es una escala es tipo Likert de 1 a 5 (1= no ha ocurrido; 2= ocurrió una o dos veces; 3= ocurre dos o tres veces al mes; 4= ocurre aproximadamente una vez a la semana; 5= ocurre muchas veces a la semana).

Otro cuestionario es el "Instrumento para la evaluación del bullying" (INSEBULL; Avilés y Elices, 2007). El INSEBULL es una aplicación que evalúa el maltrato entre iguales a través de dos herramientas, un autoinforme y un heteroinforme, con dos formas, una para los iguales y otra para el profesorado. El autoinforme (Ortega y Avilés, 2005) que en su versión final consta de treinta y seis ítems, y el heteroinforme (Avilés y Elices, 2003) y la última versión (Ortega y Avilés, 2005) que incluye una introducción y definición nuevas de lo que es el bullying y una forma actualizada y renovada del procedimiento sociométrico. El autoinforme está conformado por ocho factores, como son la Intimidación, la Victimización, la Solución moral, la Red social, la Falta de integración social, la Constatación del maltrato, la Identificación de participantes en el bullying y la Vulnerabilidad escolar ante el abuso. La puntuación obtenida por cada participante se obtiene en referencia a una media de 100 y se localiza en un baremo que muestra la posición de la persona evaluada respecto a las puntuaciones normales.

Existe otra forma de valorar las situaciones de acoso, mediante otros instrumentos, como es el caso del siguiente, My-school4Web es un programa on-line de simulación 3D que recrea 12 situaciones que tienen que ver con el consumo de sustancias, acoso escolar y alteraciones de la imagen. Es una segunda versión, que sigue la misma lógica que el programa Mii-school (Carmona, Cangas, García, Langer, y

Zárate, 2012; Carmona, Cangas, Espínola, e Iribarne, 2010), sólo que incorporando también escenas de la imagen corporal y ejecutable enteramente a través de internet. En cada situación representada referente a estos temas, se le ofrece al participante cinco opciones de respuesta, de las que tiene que elegir una, posicionándose frente a cómo actuaría en cada una de las situaciones a las que debe enfrentarse. El programa recrea diferentes situaciones que tienen que ver con el ofrecimiento de diferentes drogas, donde se representan distintas alternativas de respuesta (de consumo, evitación o rechazo), así como distintos contextos de ser insultado y agredido. Se pide a los participantes que señalen cómo se comportarían ellos si estuvieran en esas situaciones. Así, en función de las respuestas dadas, se saca un perfil de riesgo de estar implicado o no en este tipo de problemas. Por lo general, los adolescentes señalan un alto realismo de las situaciones presentadas (Carmona et al., 2010). También Mii-school ha mostrado unas adecuadas propiedades psicométricas (Cangas et al., 2013; Carmona et al., 2012).

El ICIB (Baquero y Avedaño, 2015), permite detectar casos de acoso en contextos escolares y establecer el rol de cada participante. Está compuesto por 18 ítems que deben ser respondidos mediante escala Likert con 6 niveles de respuesta que van desde “Muy frecuentemente”, “Frecuentemente”, “Pocas veces”, “Rara vez” hasta “nunca” y “No aplica”. Los primeros seis ítems se refieren a conductas de un agresor respecto al uso de las redes sociales para molestar, intimidar, amenazar, ridiculizar e incomodar a los demás mediante comunicaciones hostiles o la publicación de materiales ofensivos. Siete ítems están relacionados con percepciones de quienes han sido agredidos a través de redes sociales, los cuales permiten identificar a las víctimas. Los cinco ítems restantes corresponden a conductas típicas de los espectadores al actuar en forma pasiva o involucrándose de algún modo.

Cybullquest (Avilés, 2013). Se puede aplicar al alumnado, al profesorado y a la familia. En la del alumnado se evalúan los hábitos en relación al uso del móvil e internet, prevalencia, tipología y atribución causal del ciberbullying, comunicación de los hechos y el afrontamiento y las salidas que buscan. En relación al profesorado, se tiene en cuenta sus preconcepciones y la gestión que suelen realizar en esos casos, en el caso de las familias, se evalúa el grado de conocimiento, acompañamiento y supervisión que desarrollan sobre sus hijos/as, además de valorar cuál es el nivel de implicación y colaboración que establecen con el centro escolar para favorecer la prevención e intervención en relación a estas conductas.

Otra herramienta para el ciberbullying es la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet CYBVIC (Buelga et al., 2012). La CYBVIC es una escala de autorreporte que mide comportamientos de hostigamiento, agresiones y exclusión social; cuenta con cuatro categorías de respuesta (1 = Nunca; 2 = pocas veces; 3 = muchas veces; 4 = siempre) y se encuentra conformada por un total por 18 ítems, ocho de los cuales miden el acoso escolar a través del teléfono móvil (AETM) y los diez restantes el acoso a través de internet (AEI).

Discusión/Conclusiones

Se debe concluir este estudio concretando que existe abundante material para facilitar el diagnóstico de posibles casos de bullying y ciberbullying en los centros educativos. No obstante, se debe tener claro, tal y como señala Avilés (2013), la complejidad de la evaluación en las situaciones de bullying y de cyberbullying. Es necesario diversificar las fuentes de obtención de datos, triangulando, en la medida de lo posible, la información que tienen los sujetos directamente implicados con la que aportan tanto los que no lo están y aparecen como testigos, como con la opinión de los adultos/as que conviven con ellos.

Por todo ello, se deben interpretar los datos obtenidos mediante el uso de estos instrumentos como una información importante, pero no la única que podamos tener en cuenta para tomar una decisión, nos servirán como herramientas que nos permitirán detectar posibles casos problemáticos a los que debemos prestar mucha atención y recopilar toda la información que consideremos relevante para emitir una respuesta.

Tal y como afirma Gairín, Armengol, y Silva (2013) es fundamental saber identificar un caso de violencia escolar y actuar adecuadamente requiere de una actualización y capacitación específica que se podría incluir en los programas de formación inicial y permanente.

Se aprecia el uso mayoritario de herramientas de autoinforme, aunque actualmente se están creando nuevas herramientas de diagnóstico del bullying y cyberbullying que se convierten en pequeños juegos atractivos para los niños y niñas y que de algún modo, son evaluados de forma menos consciente y amena. Siendo así más asequible y aplicable en los centros educativos, en los cuales se deberían aplicar estos instrumentos de oficio como herramienta de screening y prevención de situaciones de bullying y cyberbullying.

Como prospectiva, se deberían realizar estudios en los centros educativos empleando algunos de estos instrumentos de forma que se pueda valorar si realizando aplicaciones de estos instrumentos periódica y sistemáticamente en el alumnado de los diferentes contextos, permite prevenir y diagnosticar a tiempo los casos de bullying y cyberbullying que se pudieran producir. De esta forma, evitaríamos el sufrimiento que soportan muchos chicos y chicas, que en ocasiones, les lleva a situaciones tan desesperadas con finales trágicos.

Referencias

- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104.
- Avilés, J. M. (2013). Herramientas para la evaluación del bullying. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(56), 138-167.
- Avilés, J.M., y Elices., J.A. (2003). *Sociobull. Procedimiento sociométrico de evaluación del bullying*. Documento no publicado.
- Avilés, J.M., y Elices, J.A. (2007). *Insebull. Instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J.M., Irurtia, M.J., García-López, L.J., y Caballo, V.E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 57-90.
- Baquero, A., y Avendaño, B.L. (2015). Diseño y análisis psicométrico de un instrumento para detectar presencia de cyberbullying en un contexto escolar. *Psychology, Society, & Education*, 27(2), 213-226.
- Buelga, S., Cava, M., y Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32(1), 36-42.
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Caballo, V.E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I.C., y Irurtia, M.J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Behavioral Psychology*, 20(3), 625-647.
- Cangas, A.J., Gallego, J., Aguilar, J.M., Salinas, M., Zarate, R., y Ruth, C. (2013). Propiedades psicométricas de My-School4web: programa informático de simulación 3D encaminado a la detección de consumo de sustancias, acoso escolar y alteraciones de la imagen corporal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13, 307-315.
- Calderero, M., Salazar, I.C., y Caballo, V.E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 389-415.
- Carmona, J.A., Espínola, M., Cangas, A.J., e Iribarne, L. (2010). Detecting drug use in adolescents using a 3D simulation program. *Psychology, Society, & Education*, 2, 61-71.
- Carmona, J.A., Cangas, A.J., García, G.R., Langer, A.I., y Zárata, R. (2012). Early detection of drug use and bullying in secondary school children using a 3-d simulation program. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15, 43-49.
- Gairín, J., Armengol, C., y Silva, B.P. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 19-38.
- Kowalski, R.M., Limber, S.P., y Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*. Maiden, MA: Blackwell Publishing.
- Nabuzoka, D. (2003). Experiences of bullying-related behaviours by English and Zambian pupils: A comparative study. *Educational Research*, 45(1), 95-109.

Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: some critical issues. En S.R. Jimerson., S.M. Swearer., y D.L. Espelage (dirs.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (pp. 9-34). Nueva York: Routledge.

Ortega, R., y Avilés, J.M. (2005). *Autoinforme para la evaluación del bullying*. Valladolid: Autor.

Osvaldsson, K. (2011). Bullying in context: Stories of bullying on an internet discussion board. *Children & Society*, 25(4), 317-327.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 49, 376-385.

Educación sanitaria en el contexto educativo

CAPÍTULO 19

Influencia de la mochila escolar en el dolor de espalda infantil

Juan Diego Bayona Morales*, Esther Lerma Ortega**, e Inmaculada Moreno Almagro***

Residencia Entrepinares del Mercadillo (España), **Complejo Hospitalario La Mancha Centro (España), *Hospital Universitario Rey Juan Carlos (España)*

Introducción

El dolor de espalda inespecífico podría definirse como el dolor que aparece en la zona lumbosacra debido a una causa desconocida y, como consecuencia, viene acompañado de limitaciones al movimiento y puede estar influenciado por la tensión y la adopción de ciertas posturas. Es un problema de gran importancia en la sociedad, aunque en pocas ocasiones se describe cómo afecta a niños y adolescentes (Conti, et al., 2010). Aunque sí parece contrastado que la presencia de dolor de espalda en la infancia, se asocia con su presencia en el futuro. Es por esto por lo que se recomienda abordar los problemas de espalda e identificar los posibles factores de riesgo lo más precoz posible (Calvo, y Gómez, 2012).

Cuando el niño manifiesta dolor de espalda se puede considerar agudo (duración de 2 a 4 semanas) o crónico (con una duración mayor de 13 semanas) y puede crear ansiedad, frustración o miedo en el niño y sus padres. Aunque el dolor lumbar es poco común en niños menores de 10 años y suele ser de origen músculo-esquelético, cuando aparece se debe establecer una bandera roja en el proceso diagnóstico. En los niños mayores, al igual que en los adultos, dolor de espalda es a menudo relacionado con una etiología mecánica o no tiene una causa clara (Bueno, 2012).

Existen varios factores por los que los niños pueden padecer dolor de espalda como la baja participación deportiva, los problemas psicosociales, el estrés, el uso excesivo del ordenador, el creciente sobrepeso infantil o las mochilas pesadas (Bueno, 2012).

El uso de mochilas escolares es una actividad que forma parte de la vida diaria de la población infantil en el transporte de todo lo necesario para las tareas que se realizan en el aula. (Alberola, 2010)

El peso de la mochila y el esfuerzo físico que supone el transportarla, puede influir también en la presencia de dolor, de ahí la importancia de conocer los hábitos con el uso de la mochila. Algunos estudios reflejan que el peso de la mochila no debe sobrepasar el 10% del peso corporal aunque otros autores marcan el límite en el 15%. (Alberola, 2010; Fraile, 2009). Cuando el peso excede estos límites, aumenta el consumo de energía, produce un aumento de la inclinación hacia delante del cuerpo con la consiguiente disminución del volumen pulmonar. (Calvo, y Gómez, 2012)

También se han llevado a cabo estudios para comprobar cómo afecta el uso de las mochilas escolares a la postura de los chicos, la posición de los pies, la forma de andar y la seguridad. A pesar de esto, no se ha establecido una conclusión clara sobre este particular. (Pires, et al., 2011)

Con frecuencia en las revisiones pediátricas del niño sano o consultas a demanda se detectan problemas de espalda que, sin ser patológicos, generan dolor, contracturas y la posibilidad en la edad adulta de problemas de mayor importancia. Muchos de estos problemas son generados por malos hábitos posturales, falta de ejercicio físico y sobrepeso. (Galindo, et al., 2010)

También hay que destacar que es necesaria una educación que promueva hábitos de vida saludables, es decir, educación para la salud. Es evidente que esta se inicia en el entorno familiar, pero también hay que considerar la escuela como un ámbito privilegiado para desarrollar eficazmente su educación. (Vidal, et al., 2010).

Objetivo

-General: Analizar la importancia del uso de mochila en el ámbito infantil y la prevención del dolor de espalda

-Específicos: Conocer los hábitos en el uso de la mochila, el peso de ésta, tipo de mochila usada y cómo debe ser colocada.

Valorar la influencia del peso de la mochila con la incidencia del dolor de espalda.

Método/ Metodología

Para la realización del presente estudio de revisión teórica se ha realizado una búsqueda bibliográfica en diferentes bases de datos de ciencias de la salud como son: Pubmed, Cuiden, Scielo. Los descriptores utilizados fueron: “dolor de espalda”, “niños”, “mochila”, “escuela” (estos mismos términos fueron también introducidos en inglés), y también las combinaciones de los mismos.

En todos los casos, los artículos seleccionados (en idioma inglés y castellano), fueron aquellos publicados en revistas de carácter científico que encuadran con el objetivo del estudio. Incluimos aquellos publicados en los últimos 10 años.

Resultados

Para conocer si existe relación entre el dolor de espalda y el peso o tipo de mochila que usa cada niño se ha procedido a la lectura de distintos artículos para llegar a una conclusión. Igualmente se han obtenido planes de tratamiento en los que el niño presenta dolor dorsal o lumbar, por lo que el paciente acude a su médico de cabecera para buscar una solución. Estos planes de tratamiento deben cumplir unos criterios de inclusión siendo el principal de estos la aceptación por parte del paciente y de la familia así como el compromiso de realizar la intervención de forma activa.

Arberola et al. (2010) han elaborado un estudio observacional sobre los hábitos con la mochila a través de un cuestionario de 24 preguntas en 159 niños y niñas con edades comprendidas entre 11 y 14 años. Tras la interpretación de los resultados obtenidos destacan que el 80% de los participantes llevan la mochila sobre ambos hombros, pero aun así, sólo el 19.5% dice no encontrarse cansado al llevarla. En los niños evaluados, el peso de la mochila supone un 13,4% del peso corporal como media siendo la prevalencia del dolor de espalda del 62,3%. Aunque no se encuentra asociación entre el dolor de espalda y el peso de la mochila, sí existe relación con las horas semanales de actividad física por lo que resalta la importancia de la realización de ejercicio físico en contra del sedentarismo.

Conociendo que la variable del peso de la mochila es importante en el dolor de espalda infantil, se realiza una intervención educativa en el aula para intentar reducir el peso de la mochila en los niños. Tras el abordaje grupal, de manera individual se pesa al niño y la mochila para valorar el peso de ésta y el porcentaje que supone sobre el peso corporal. A tres meses del fin del estudio se repite la acción de pesaje resultando una disminución de más de 1 kilogramo de peso de la mochila lo que se muestra como una variable positiva en cuanto al dolor de espalda. (Gallardo et al 2013)

Vidal et al. (2008) plantan un cuestionario a 137 niños previo consentimiento paternal. Los resultados muestran una prevalencia de dolor de espalda muy elevada siendo del 69,3% ante la pregunta de si han padecido dolor de espalda alguna vez en la vida. El peso medio de la mochila en comparación con el peso del sujeto supone un peso medio del 12,57% del peso corporal. En cuanto al tipo de mochila usada, un 10,22% usa mochila con ruedas frente el 89,8% de los participantes que la llevan sobre los hombros; al comparar el tipo de mochila con la presencia de dolor, no existe diferencia significativa según el tipo de mochila, pero sí si comparamos en función del porcentaje respecto al peso corporal.

Con el objetivo de analizar la prevalencia de dolor de espalda en adolescentes entre 12 y 16 años se someten a un cuestionario previo consentimiento por escrito de sus padres o tutores. En este, entre otros datos, se considera la presencia de dolor de espalda en el último año, índice de masa corporal para valorar el sobrepeso y obesidad infantil, peso de la mochila y peso del niño. Tras el análisis de los resultados obtenidos, el 66% de los adolescentes incluidos en el estudio afirmaron haber presentado

dolor de espalda en el último año, y de estos, el 51% en la semana previa a la encuesta siendo la incidencia mayor en las chicas. Se observa que el 69,7% de los participantes practican algún tipo de deporte apreciando una relación estadísticamente significativa ente el dolor de espalda y la ausencia de actividad deportiva. En cuanto al tipo de mochila (sobre hombros, bandolera o de carrito), no se concluye asociación con el dolor de espalda, ni tampoco se relaciona con el índice de masa corporal y peso. (Martínez, et al., 2009)

Frailé (2009) realizó su estudio con un grupo de 61 niños a los que midió, pesó, valoró el peso de la mochila y posteriormente realizó un cuestionario. El 62,3% de los niños referían dolor de espalda, las mochilas tenían un peso medio de 6 kilogramos y estas eran de carrito (24,6%) o para llevar sobre los hombros (77,4%) apreciándose que el peso era ligeramente mayor en las mochilas de carro. En cuanto a la práctica de deporte no se observa que esta variable guarde relación con el dolor de espalda. Sí se observa mayor incidencia de dolor de espalda en el sexo femenino, y no hay diferencia significativa entre el peso de la mochila y el dolor de espalda.

En el estudio realizado por Calvo y Gómez (2012) recomiendan el uso de mochilas adaptado a las necesidades de cada niño, con bolsillos para organizar mejor el contenido, con tirantes anchos, contorneados y acolchados para reducir la compresión a nivel axial, aportar comodidad y facilitar una mejor distribución del peso a nivel de los hombros. Otra característica importante es la presencia de un cinturón torácico o lumbar para estabilizar y distribuir mejor la carga y, así, aumentar la comodidad. Debe colocarse a la altura adecuada, ajustada a la parte superior de la espalda y zona lumbar y colocada sobre los dos hombros para evitar espasmos musculares, deformidades posturales e incluso parestesias de miembros superiores.

Pires et al (2011) hizo una selección de niños entre 10 y 12 años a los realizó un cuestionario con preguntas relacionadas con edad, sexo, talla, tipo y peso de mochila y forma de carga, pies planos y un apartado con preguntas sobre antecedentes de dolor de espalda y frecuencia en padres y hermanos. Tras el análisis de los datos obtenidos en 834 participantes, el 26,6% han padecido dolor de espalda en algún momento siendo este porcentaje mayor en chicas, siendo también mayor el número de chicas que opta por la mochila con carro. El dolor de espalda de los hijos también está relacionado con el dolor de espalda de sus progenitores, ya que cuando los padres lo han padecido, se manifiesta en el 33,7% de los hijos; también existe relación algún hermano mayor sufre dolor de espalda el 41,7% de los participantes también lo ha sufrido. Además destacan, que del total de niños que padecen dolor, sólo el 34,6% ha acudido al médico. Y no se halla relación en cuanto al peso, pies planos, sedentarismo, peso de la mochila o tipo de ésta.

Los especialistas han detectado un alto índice de niños con problemas de columna que parece ser debido al sobrepeso de la mochila. Un 70% de los niños que cargan pesadas mochilas, padecen dolor de espalda que podría transformarse en un futuro en enfermedades osteoarticulares crónicas. Incluso refieren que más de un tercio de los niños cargan mochilas que superan el 30% de su peso corporal, mientras que lo que se recomienda es que no supere el 10%. (Ruano, et al., 2007)

Garrido et al. (2011) se plantean cuál es el tipo de mochila más usada, los errores en el transporte más habituales y la relación entre dolor de espalda y el uso de mochilas. Para ello se realizó un cuestionario a los niños participantes en el estudio, así como el pesaje y medida de cada uno, y peso de la mochila. Después del análisis de datos resulta que el 64,3% usa mochila tradicional (siendo más del 90% sobre los dos hombros), el 31,2% mochila con ruedas (pero solo el 2% seguía la recomendación de empujarlo en lugar de “traccionarlo”) y el resto mochila bandolera. No se puede establecer relación estadística entre el peso de la mochila y la probabilidad de sufrir dolor de espalda.

Galindo et al (2010) han elaborado un cuaderno en forma de comic para que los niños vean de manera más didáctica la importancia de cuidar la espalda, y lo hacen en distintas áreas: conoce tu columna vertebral, ejercicio físico y actividad deportiva, comer sano, transportar la mochila, estar sentado y otras recomendaciones. Tras explicar el contenido de este cuaderno, se plantea una reunión al

mes durante 3 meses que serán supervisadas por el pediatra y el fisioterapeuta a la que acudirán los niños acompañados por el familiar. En estas, además de explicar cada ejercicio, se pondrán en común las actividades y la corrección de estas para su correcta ejecución, así mismo, se podrán resolver dudas y se valorará la evolución del niño. Tras el seguimiento de este programa, sólo uno de los sujetos participantes seguía presentando dolor y lo referían de carácter ocasional, siendo la encuesta de satisfacción para padres del 100%.

Desde el ámbito de la fisioterapia, se llevan a cabo programas con acondicionamiento físico terapéutico y un programa de prevención primaria en el ámbito escolar basado en estimular el juego, las actividades deportivas y el recreo activo, combinadas con sesiones educativas para el cuidado de la espalda, demostrando ser eficaz para la adquisición de conocimientos de salud, mejorar las conductas saludables, incrementar los niveles de actividad física dentro y fuera de la escuela y fomentar un estilo de vida activo en niños y adolescentes. Este programa está basado en ejercicios aeróbicos, de fortalecimiento y estiramientos desarrollados durante 8 semanas con 16 sesiones de 30 minutos de duración demostrando que se reduce la intensidad del dolor de espalda y la discapacidad en adolescentes. (Gómez, y Calvo, 2011)

Vidal et al. (2010) diseñan un protocolo de intervención para poder ser aplicado en primaria a partir de los estudios revisados. Se debe centrar en la educación, en la transmisión de conocimientos y en la promoción de adopción de hábitos de vida saludables, combinando sesiones teóricas y prácticas e involucrando a toda la comunidad educativa. Constará de 6 sesiones (4 teóricas y 2 prácticas) con la participación de alumno, profesorado y padres. Participan niños de 10-12 años a los que se evalúan con un cuestionario y posteriormente se forman en sesiones teóricas de: anatomía y fisiología, bases y factores de riesgo de dolor de espalda, promoción de educación física, ergonomía e higiene postural y análisis del uso de las mochilas escolares; y en las sesiones prácticas: análisis postural, transporte de objetos, trabajo de equilibrio, trabajo de respiración y relajación. Posteriormente se vuelve a evaluar a los niños.

Discusión/Conclusiones

Después de la lectura de los artículos seleccionados y relacionados con el dolor de espalda en niños y adolescentes en función del tipo de mochila, peso de ésta, sexo y práctica deportiva, no podemos llegar a una conclusión exacta, pues los resultados obtenidos no muestran en algunas ocasiones resultados estadísticamente significativos al comparar los datos obtenidos.

En cuanto al tipo de mochila usada (sobre hombros, bandolera o en carrito) la mayoría de los niños usan mochilas sobre los hombros, pero aunque estas suelen pesar más del 10% del peso corporal que es el valor que la mayoría de los autores establecen como límite aconsejable, no se puede decir que este hecho esté relacionado con la presencia o no de dolor de espalda. Una de las soluciones que han buscado desde los mismos centros educativos para la reducción del peso de la mochila, es la presencia de taquillas o lugares adaptados para que cada alumno pueda dejar en el colegio los libros o material escolar que no necesite en casa, y así evitar el traslado innecesario de este material.

En los estudios que han valorado las horas de práctica deportiva u horas de sedestación frente a televisión u ordenador, tampoco existen resultados estadísticamente significativos con el dolor de espalda, aunque si existe mayor incidencia de dolor en los sujetos con menor horas de ejercicio físico. Pero no por ello podemos dejar de afirmar que el ejercicio y el deporte son buenos para la espalda; la actividad física reduce el riesgo de padecer enfermedades o lesiones, siempre y cuando se preste atención a mantener una correcta postura corporal y seguridad en el momento de realizar los ejercicios físicos.

Lo que sí parece ser significativo es el sexo femenino mostrando este una mayor incidencia significativa en el dolor de espalda frente a los chicos. También resulta significativo la presencia de dolor de espalda en padres o hermanos, al encontrarse mayor proporción de niños con dolor que en los que los progenitores no lo padecen.

Resulta importante ante la incidencia de dolor de espalda en niños y adolescentes la educación e higiene postural pero para ello, también hay que concienciar a padres y tutores de la vigilancia de la presencia de dolor o la persistencia de ésta para poder acudir al especialista adecuado y poder recibir tratamiento, consejos o ayuda.

En la actualidad, se está dando cada vez más importancia a la educación sanitaria y por ello se elaboran programas para realizar en colegios e institutos para concienciar a los alumnos de la importancia de cuidar la espalda y prevenir posibles dolores.

Al acudir a centros de atención primaria y/o fisioterapia también se puede intervenir sobre el niño con un plan de ejercicios y estiramientos para el fortalecimiento de la musculatura y así buscar una disminución del dolor, pero hay que destacar la atención individualizada o de grupos reducidos para este tipo de ejercicios para así poder adaptarse a las necesidades de cada paciente.

Referencias

Galindo-Morales G, Lalana-Josa MP, Sola-Martínez MB, Sola-Antón J (2010). Aprendizaje de hábitos posturales y de ejercicio físico saludables en niños sanos con problemas leves de columna vertebral. *Rev Pediatr Aten Primaria*; 12:215-226.

Alberola-López S, Pérez-García I, Casares-Alonso I, Cano-Garcinuño A, Andrés-de-Llano JM (2010). Mochilas escolares y dolor de espalda en la población infantil. *Rev Pediatr Aten Primaria*.12:385-97

Gallardo-Vidal MI, Rodríguez-Barrientos R, Borda-Olivas A (2013). Evaluación de la efectividad de una intervención educativa para disminuir el peso de la mochila escolar en los alumnos de 3º y 4.º De educación primaria. *Fisioterapia*. 35:58-65.

Vidal-Conti J, Palou-Sampol P, Poinseti X, Borràs-Rotger PA (2008). *Las mochilas escolares como factor de riesgo asociado al dolor de espalda inespecífico*. Séneca (Epst. 7,8)

Martínez-Crespo G, Rodríguez-Pinedo-Duran M, López-Salguero AI, Zarco-Periñán MJ (2009). Dolor de espalda en adolescente: prevalencia y factores asociados. *Rehabilitación*, 43(2):72-80.

Fraille-García, PA (2009). Dolor de espalda en alumnos de primaria y sus causas. *Fisioterapia*; 31(4):137-142.

Calvo-Muñoz I, Gómez-Conesa A (2012). Asociación entre las mochilas escolares y el dolor de espalda. *Fisioterapia*, 34(1):31-38.

Gómez-Conesa A, Calvo-Muñoz I (2011). El acondicionamiento físico terapéutico en el dolor de espalda de niños y adolescentes. *Rev Iberoam Fisioter Kinesiol*, 14(1):1-2.

Pires C, Esquivel F, Felipe M, Lemes L, Montero A, Montes-de-Oca P, Romero T, Sánchez JC (2011). ¿Es el peso de las mochilas escolares lo que ocasiona dolor de espalda a los niños de 10-11 años de edad? *Acta Pediatr Esp*. 69(7-8): 325-331

Ruano-Aguilar JM, Palafox-Sánchez R, García-Buenrostro N (2007). Las mochilas en los escolares y su asociación con dolor de espalda. *Acta médica Grupo Ángeles*. 5:4.

Garrido-Martínez-de-Salazar F, González-Montesinos JL, Muñoz- Márquez M, García-Fernández P, Espinosa-de-los-Monteros R, Mora-Vicente J 2011. Hábitos de transporte de las mochilas escolares y relación con el dolor de espalda en nuestro medio. *Vox Paediatrica*, 18(1):24-29

Bueno-Castro DB (2012). Dolor músculo esquelético en niños y jóvenes ante el uso y la carga de las maletas. *Mov.cient*.Vol.6 (1): 114-131

Vidal, J.; Borràs, P.A.; Cantalops, J.; Ponseti, X.; Palou, P. (2010). Propuesta de intervención para la prevención del dolor de espalda en ámbito escolar. *Trances*, 2(6):536-551.

CAPÍTULO 20

Repercusión del entorno escolar, familiar y sanitario en la identidad sexual de los menores

María Isabel Menéndez Sotillos*, Laura Hernández García**, y María Belén Acién Rodríguez***

Centro de Salud Zaidin Sur (España), **Residencia de mayores Virgen de la Esperanza (España), *Hospital de Poniente (España)*

Introducción

Nuestros menores son siempre objeto de gran interés y es en la escuela donde se construye una parte fundamental de nuestra identidad.

La falta de información y la gran cantidad de estereotipos que existen en nuestra sociedad trae consigo que en numerosas ocasiones los jóvenes muestren una actitud desfavorable homofóbica y/o sexista.

Es importante detectar y actuar ante la diversidad sexual y de género con el fin de terminar con la discriminación en los centros educativos y así prevenir un problema emocional o situacional que represente en un futuro un riesgo para la salud de nuestros hijos. (Kim Pérez F, 2001).

Se entiende por sexo los caracteres físicos y biológicos que nos incluyen dentro del sexo hombre o mujer. Este es el sexo de asignación (Bordón, y García Averasturi, 2001) La asociación estadounidense de Psicología destaca lo inútil que es obligar a los niños transgénero a vivir acorde a su sexo biológico pues será fácil que tengan problemas de conducta e incluso llegar al suicidio. Para evitar estas consecuencias los padres deben aceptarlo y ser comprensivos cuando sus hijos decidan dialogar acerca de su orientación sexual o su identidad de género (Berger, Peter, Luckman, y Thomas, 2001).

En un estudio retrospectivo se resaltaba que la mortalidad de los transexuales había sido desmesurada en comparación con la población en general y la causa fundamental fue el suicidio y la muerte por causas desconocidas (Ashcherman, Guoren, y Eklund, 1989)

Sin embargo, hay estudios que abordan los graves peligros de la transexualidad e ideología de género recalcando que perjudica especialmente a los niños (Cretella, Van Menter, y McHugh, 2016). Se trata de un proceso con numerosos desafíos y puede ayudar tanto el apoyo del profesorado como el entorno familiar y sanitario. Además es acertado hablar con los familiares de los niños que se encuentran en el mismo proceso ya que puede resultar muy útil para orientarnos y aclarar las numerosas dudas que pueden surgir. Hay que recalcar que los niños transgénero no presentan físicamente ninguna malformación en sus genitales, simplemente no hay conexión entre su sexo biológico y su género por lo que su conducta se inclina hacia la identidad del género que sienten.

Tanto el profesorado como la familia consensuaran si dirigirse al equipo orientador que evalúe sus necesidades a la vez que se les informará sobre los recursos del servicio de salud de atención primaria que les correspondan. La importancia de un equipo multidisciplinar es primordial: psicólogos, trabajador social, endocrino, enfermero, cirujano... Todos ellos son piezas fundamentales en un largo proceso por el que los niños o niñas transexuales, transgénero o con disconformidad de género tienen que experimentar de la forma más llevadera posible. Esto no debería afectar a sus derechos fundamentales como son la educación, sanidad o en la búsqueda de empleo.

Objetivos

Analizar con mayor precisión la problemática que rodea la diversidad sexual en los menores e identificar aquellas intervenciones necesarias para que nuestras escuelas se conviertan en uno de los lugares privilegiados en la construcción de la identidad.

Metodología

Se realiza una revisión sistemática recogiendo información bibliográfica de estudios e investigaciones obtenidas de diferentes datos como son Pubmed, Cuiden, Scielo. El tipo de fuente seleccionada han sido tanto revistas científicas como artículos tanto en inglés como en español. Asimismo, se ha aplicado un filtro temporal (2005-2016) y se han seleccionado 24 referencias de un total de 62 por cumplir los criterios de inclusión establecidos donde se evidencia una clara identificación de la transexualidad desde edades muy tempranas. Los descriptores utilizados para realizar la búsqueda bibliográfica fueron: “espacio escolar”, “diversidad sexual” y “transexualidad”.

Resultados

Actualmente existen niños y niñas que desde muy pequeños se percatan de que su género no coincide con su apariencia. Deben recibir apoyo médico, legal y psicológico ya que suelen repudiar sus genitales.

Para afrontar el cambio de sexo en los niños es importante que se realice gradualmente ya que puede tratarse de algo temporal por lo que se recomienda esperar a la adolescencia para comenzar con los cambios definitivos. En general, los padres de los niños transgénero, una vez asumido el proceso, comienzan permitiéndoles elegir sus propios juguetes y ropa e incluso peinarse acorde al género con el que se identifican.

Comienzan a llamarlos de otro nombre y van informando al entorno más cercano. Se trataría de una “transición social” de forma que cuando empieza la pubertad si las inclinaciones continúan se puede recurrir a la terapia hormonal, lógicamente tras ser evaluado exhaustivamente por los profesionales de salud mental. Se trata de un tratamiento reversible que en cuanto se dejara volvería a iniciarse la pubertad. Las niñas que se sienten niños se medican para evitar las hormonas femeninas y así la menstruación y el crecimiento del pecho.

Los niños en el caso contrario toman medicación para frenar el desarrollo óseo y muscular así como otras señales como son el vello facial y la voz masculina. La hormonación será toda la vida y variará según los resultados obtenidos. Existen países como Malasia y Nigeria con leyes que penalizan la conducta homosexual y a las personas transgénero. De forma paulatina se han realizado grandes avances a nivel mundial en cuanto al reconocimiento legal del género por parte de muchos gobiernos.

En 2012 Argentina abrió paso aprobando una ley para dicho reconocimiento. En ella se establece que cualquier persona mayor de 18 años o niño con el consentimiento de sus representantes legales o dictaminándolo un juez pueden elegir su identidad de género sin necesidad de cambio de sexo o aprobación judicial o médica previa.

Posteriormente se sumaron otros países como Irlanda, Malta, Colombia y Dinamarca.

Sin embargo existen países donde esto conlleva una serie de condiciones denigrantes con exigencias como cirugía, evaluación psiquiátrica, esterilización forzada, divorcio y largos tiempos de espera. Esto limita la capacidad de las personas a realizar estos cambios y poder vivir libremente sin trato discriminatorio. En Malasia por ejemplo, el departamento de educación del territorio federal castiga con expulsión e incluso azotes a las personas homosexuales o con “confusión de género” Existen numerosas dificultades a las que se enfrentan en situaciones cotidianas como son:

Empleo y vivienda:

A menudo supone un problema ya que su aspecto no concuerda con lo descrito en la documentación por lo que los dueños de la vivienda no se arriesgan a las consecuencias posteriores. En cuanto al

empleo, la entrevista suele centrarse en curiosidades relacionadas con el cambio de sexo y difícilmente consiguen empleo.

Educación:

Los niños y adolescentes suelen sufrir un trato discriminatorio y abusivo además de verse obligados a utilizar un vestuario acorde a su sexo al nacer. Sirven de burla y suelen alejarlos de los grupos que se forman.

Atención sanitaria:

Cuando no coinciden los datos de los documentos de identidad con la presentación de género suelen verse sometidos a numerosos interrogantes incluso no relacionados con el motivo del tratamiento e incluso en algunos países hay denuncias a la policía por parte de los médicos por este motivo.

Además del trato discriminatorio, retrasa en exceso actividades de la vida diaria que para cualquier persona no suponen más que meros trámites.

Viajes:

Los viajes internacionales son los que tienen mayor problemática e incluso son acusados de fraude y ridiculización en público por lo que a pesar de realizar planes con antelación, estos pueden verse afectados en cualquier momento.

Protección policial y justicia:

En Kenia la policía ha llegado a obviar a una persona transgénero y no darle un número de caso para hacerle seguimiento por lo que la desprotección y el sentimiento de injusticia que sienten va mermando psicológicamente y aumentando el aislamiento y sentimiento de rechazo social.

La ONU advierte que los presos transgénero que se ubican conforme a su género de nacimiento están siendo en numerosas ocasiones víctimas de abuso sexual. Así ocurre en E.E.U.U.

La coherencia normativa cuerpo-género va ligada a la obediencia a una apariencia prescrita para cada género con el fin de evitar dudas en la atribución de los “genitales culturales”, es decir, las apariencias observables, como la ropa o la postura (Kessler, y Mackenna 1978).

Efectivamente, la reorientación documental es un aspecto importante de todo el proceso de reorientación de género (Petersen, 1995: 142), especialmente en aquellos países donde el documento nacional de identidad es ubicuo en la vida social.

Como mostraron Kessler y Mackenna (1978), la aceptación social constituye el ingreso como miembro de una comunidad, los procedimientos para el cambio de nombre apoyan la solicitud para el cambio de sexo legal. La asociación mundial de profesionales para la salud transgénero (WPATH), en 2015, alentó a los gobiernos a eliminar las barreras innecesarias de forma que haya un reconocimiento legal de género que concuerde con la identidad de cada persona sin necesidad de cirugía ni esterilización.

A su vez, la Organización Mundial de la Salud sacará publicada en la clasificación internacional de enfermedades (CIE), en su próxima revisión en 2018, propuestas que retirarían a las personas transgénero de los diagnósticos relacionados con los trastornos mentales.

En España existe un centro de referencia que es el IES san Isidro donde trabajan la integración de los alumnos transexuales en las aulas sin distinción de identidad sexual. Se adaptan a la elección del alumno en cuanto a qué baño y vestuario usar y en las listas internas se registra con su nombre y sexo nuevos aunque el original deba mantenerse oficialmente.

Aun así reclaman formación y recursos para el profesorado que además debe tener la actitud de informarse y enseñar desde la guardería lo fundamental de la diversidad, que no solo hay dos géneros.

Existe en nuestro país un protocolo a nivel nacional por lo que las comunidades autónomas difieren en cuanto a la forma de actuar. Así, en Andalucía, Canarias y Extremadura se ha aprobado una ley que aborda la transexualidad que no existe en el resto de las comunidades.

Los menores transgénero tienen muy clara su identidad de género desde los dos años, sintiéndose incómodos con su cuerpo. Aunque los temas sobre sexualidad cada vez se abordan más en los medios de

comunicación y en las sesiones en el senado o la cámara de diputados, no diferimos mucho en cuanto al resto de países a nivel mundial.

En general no existe un artículo neutro que denomine a las personas en un sexo aunque hay países como Suecia que emplean “Hen” para decir “él” o “ella” de manera neutra.

Existen diferentes señales que puede manifestar un niño transgénero como son:

-Se sienten disconformes con su identidad de género al nacer. Suelen referir que son del sexo contrario al genético.

-La forma de vestir se inclina más a la que se adjudica al sexo contrario. Los niños en numerosas ocasiones utilizan los tacones y ropa de sus madres como un juego pero cuando es constante y a lo largo del tiempo es cuando podemos empezar a prestarle algo más de atención.

En algunos casos, si uno de los progenitores obvia la situación ya sea porque piensa que esto propicia su inclinación o siente vergüenza o miedo al rechazo, estos niños fácilmente lo advierten y no suelen jugar a estos juegos en presencia de este miembro de la familia.

La naturalidad del entorno en la que debe sentirse el niño es fundamental pues no debemos recriminarle el que se ponga determinada ropa en casa ya que esto no va a fomentar ni a impedir su identidad de género que antes o después habrá que asumir. En todo caso retrasaría el proceso y alargaría el sufrimiento del niño que no se siente comprendido.

La APA (Asociación Americana De Psicología) refiere que estos comportamientos pueden avisarnos cuando se instalan de forma repetitiva.

-No suelen acoplarse a grupos grandes sobre todo si son del mismo sexo y suelen pasar más tiempo solo.

-Hablan del género con corta edad y afirman ser del sexo contrario al genético.

-Desorden familiar sobre todo entrando en la pubertad porque rechazan los cambios precisando ayuda médica y psicológica.

Las familia de los menores transexuales son responsables del trato que se les de en los colegios andaluces.

En octubre de 2015 la asociación de transexuales de Andalucía (ATA) se dirigió a la Consejería de Educación ante la demanda de familias con niños que habían presentado problemas en colegios de Andalucía tanto públicos como concertados.

Este protocolo incluye a su vez aportaciones de la asociación de familias de menores transexuales “Chrysallis” abordándose medidas educativas básicas para terminar con la discriminación por identidad de género evitando así situaciones de transfobia y rechazo social.

A su vez, el protocolo también nos habla acerca de la impartición de talleres de sensibilización e información del alumnado.

La fundación Daniela, sin ánimo de lucro, lucha para que los profesionales sociosanitarios tengan la información adecuada para así evitar la discriminación que sufren estas personas .debemos diferenciar entre transexualidad y transgénero.

La transexualidad se caracteriza por la discordancia entre la identidad de género y el sexo biológico.

Transgénero es el estado de autoidentificación de género sin correspondencia con el asignado ni con determinada orientación sexual; pueden identificarse como heterosexuales, homosexuales, bisexuales, pansexuales, asexuales, polisexuales etc.

En base a los resultados obtenidos, la mayoría de las iniciativas van encaminadas a prevenir y evitar situaciones de transfobia, exclusión y acoso escolar desde una coordinación institucional que permita identificar sus necesidades y adoptar, en su caso, medidas que faciliten una adecuada respuesta educativa y de asesoramiento a los menores, su familia y el profesorado.

Discusión/Conclusiones

La transexualidad debe detectarse de forma temprana y es en el ámbito educativo donde comienzan una andadura donde ésta puede verse más expuesta pudiendo generar problemas de adaptación e integración que desemboquen en un fracaso escolar que repercute en su futuro tanto a nivel profesional como personal.

Es necesario dar a conocer el protocolo existente que pretende acabar con la discriminación por identidad de género en los centros educativos y la coordinación de posibles actuaciones conjuntas en su beneficio con el fin de detectar y abordar sus necesidades.

Referencias

Asenjo-Araque Nuria., García- Gibert Cristina., Rodríguez-Molina José Migue.l, Becerra-Fernández Antonio., Lucio-Pérez Mª Jesús y grupo Gidseen (2015). Disforia de género en la infancia y adolescencia: una revisión de su abordaje, diagnóstico y persistencia. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes vol. 2*. Hospital universitario Ramón y Cajal. Nº. 1 - Enero 2015 - pp. 33-36

Aventin Ballarín, Natalia. (2015)*La infancia transexual. Una realidad silenciada*. Texto de María José Cubría, vicepresidenta de Chrysallis Aragón.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2001): *la construcción social de la realidad*. Cap. 2 y 3. Buenos aires.

Bordón Guerra R.,García Averasturi L.M(2001)*Protocolo de Intervención Psicológica en la Transexualidad*. Comisión de Psicología Clínica y de la Salud de las Palmas

Cretella,Michelle.,Van Menter,Q.,McHugh Paul(2016).Artículo publicado por el *Colegio Americano de Pediatras*.

García Manso Beatriz (2014) Niños transexuales, entre el ser y el parecer. <http://chrysallis.org.es/> <http://www.fundaciondaniela.org/> *Lambda, colectivo de lesbianas, gais, transexuales y bisexuales* (Asociación sin ánimo de lucro que se constituye el 25 de septiembre de 1986, en la Comunidad Valenciana)

Henriette A. Delemarre-van de Waal. (2014) “*Early medical intervention in adolescents with gender dysphoria*”, *gender dysphoria and disorders of sex development*. Henriette A. Delemarre-van de Waal. (2014) p.193-203.

Kim Pérez F (2001). Identificación, desidentificación, identidad.

Mayobre Rodriguez,Purificación(2007).*La formación de la identidad de género ,una mirada desde la filosofía*.Vol.12,n.28,p 35-62.ISSN 1316-3701.

Soley-Beltran Patricia (2014) .Transexualidad y transgénero: una perspectiva bioética. *Revista de bioética y derecho*, núm. 30, enero 2014, p. 21-39. *Revista de derecho (Coquimbo)*.Identidad de género, relaciones familiares y derechos de niños, niñas y adolescentes. Comentarios al proyecto de ley que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Versión on-line ISSN 0718-9753. [Http://dx.doi.org/10.4067/s0718-97532015000200013](http://dx.doi.org/10.4067/s0718-97532015000200013) *Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva Psico-socio-cultural: un recorrido conceptual*. Interamerican journal of psychology. Vol.43 no.2 PortoAlegre ago. 200

Soley-Beltran, P.; Coll- Planas, Gerard (2011) “*Having words for everything*’. Institutionalising gender migration in Spain (1998-2008)” <http://sexualities.sagepub.com/content/14/3/334>, sexualities, law and sexuality, vol. 14 issue 3, Junio 2011. 334-353.

CAPÍTULO 21

Conceptos claves sobre Diabetes Tipo I para maestros

Ana Gómez Prados*, Mariana Gómez Bravo**, y Eva María Barco Imbernon*

**Diplomada en enfermería (España), **Grado de enfermería (España)*

Introducción

La Organización Mundial de la Salud define la diabetes como una enfermedad crónica que aparece cuando el páncreas no produce suficiente insulina o cuando el organismo no utiliza correctamente la insulina que produce (OMS, 2013). La diabetes es considerada la segunda enfermedad crónica más común y la más frecuente en la infancia, el número de niños diabéticos ha ido aumentando considerablemente como causa de varios factores: índice de obesidad infantil, vida sedentaria y malos hábitos alimenticios. (Barrio, 2004; Zuñiga, Inzunza, Ovalle, y Ventura, 2009).

Constituye un grave problema de salud pública a nivel mundial por su alta prevalencia, la morbi-mortalidad asociada y los altos costes derivados de ella (Montilla, Mena, y López, 2012). La incidencia se ha incrementado en los últimos 50 años en todas las poblaciones, dándose una mayor incidencia en la edad pediátrica sobre todo en las edades comprendidas de 10 a 14 años, ya que es el periodo que coincide con el periodo puberal. También se está produciendo un aumento e niños menores de 5 años en casi todos los países. Una de las zonas con la incidencia más alta en nuestro país es la de Málaga (Barrio, 2004). Investigaciones epidemiológicas estandarizadas y validadas en el ámbito internacional ponen de manifiesto, una tendencia en aumento de la incidencia de DM tipo 1 en niños, que podría duplicarse en menores de 5 años entre el año 2005 y 2020 (Montilla, Mena, y López, 2012.). En España, se estiman que existen aproximadamente 30 mil casos de diabetes en niños menores de 15 años, siendo un 90% diabetes tipo I, y se han descrito tasas de incidencia anual entre 10 y 17 casos nuevos por 100.000 habitantes/año (López, y Cardona, 2010). El buen control de esta enfermedad durante la infancia ayuda a que la aparición de las complicaciones a corto y a largo plazo se evite y/o se retrasen, mejorando la calidad de vida (Antón, et al., 2012).

La diabetes es una de la enfermedades crónicas más frecuentes en la escuela, debido al alto porcentaje de niños que la padecen a estas edades o dentro del periodo escolar, el evitar estas complicaciones no solo va a depender de los profesionales sanitarios o familiares, sino también del profesorado, ya que a estas edades son unas de la personas que más horas pasan al día junto a los menores. Por lo tanto serán los tutores y profesorado del niño los que deban conocer los aspectos, información y conocimientos mínimos sobre qué es y en qué consiste la enfermedad. (Montilla, Mena, y López, 2012) Organismos internacionales recalcan la importancia de asegurar la continuidad de los cuidados en estos pacientes y fomentar la educación en su autocuidado como herramientas imprescindibles de prevención de complicaciones. (Montilla, Mena, y López, 2012; Armengol, y Losada, 2010)

El objetivo propuesto para el presente trabajo es el siguiente: identificar y analizar aquellos conceptos claves que debe conocer el maestro de un niño diabético con el fin de ayudarles a convivir con su enfermedad en el entorno escolar.

Metodología

Se efectuó una revisión de la literatura científica con el objetivo de conocer la evidencia disponible sobre este tema.

Bases de datos

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos de ciencias educativas y de la salud como son Cuiden, Scielo, Pubmed, además de consultar en páginas de sociedades científicas, guías clínicas y Google académico. La búsqueda se efectuó entre los meses de Julio, Agosto y Septiembre del 2016, se restringió a los idiomas inglés y español.

Descriptor

Para las bases de datos en español, las palabras clave utilizadas mediante distintas combinaciones de los operadores fueron "diabetes", "colegio", "educación", "conceptos claves", "maestros". Para las bases de datos anglosajonas se usaron: "diabetes", "school"; "education"; "key concepts"; "teachers".

Fórmulas de búsqueda

Las fórmulas de búsqueda introducidas en los buscadores incluyendo los operadores booleanos "and" y "or" fueron las siguientes: diabetes AND colegio AND educación AND conceptos claves AND maestros y diabetes OR colegio OR educación OR conceptos claves OR maestros.

Para las bases de datos en inglés las fórmulas fueron: diabetes AND school AND educación AND key concepts AND teachers y diabetes OR school OR education OR key concepts OR teachers.

Resultados

Se recuperaron un total de 30 referencias, de las cuales se seleccionaron 10, puesto que eran las relacionadas con los objetivos planteados. Los estudios consultados muestran la importancia de la educación diabetológica al profesorado y a toda aquella persona dentro del ámbito escolar que este en relación con el niño diabético, así como también destacan los aspectos más importantes que se debe saber sobre esta patología y la convivencia con este grupo de pacientes. Del análisis de los artículos y documentos seleccionados se generaron las siguientes categorías:

Conceptos claves:

¿Qué es la diabetes?

La Diabetes Mellitus (DM) es un grupo de enfermedades metabólicas que se caracterizan por hiperglucemia secundaria a un defecto en la secreción de insulina, que se acompaña, en mayor o menor medida, de alteraciones en el metabolismo de los lípidos y de las proteínas (Antón, et al., 2012).

El tipo de diabetes más frecuente en la población infantil y juvenil, es la Diabetes Mellitus Tipo 1. Se produce una carencia absoluta de insulina, que obliga a la administración externa de esta hormona a través de inyecciones subcutáneas (López, y Cardona, 2010).

¿Para qué sirve la insulina? La glucosa circula por la sangre, pero nuestras células no pueden captarla sin la ayuda de una hormona que segrega el páncreas, la insulina. La insulina actúa como una auténtica llave, permitiendo el paso de la glucosa al interior de las células para que puedan consumirla y obtener energía. Cuando el páncreas deja de producir insulina, o la produce en una cantidad muy pequeña, o ésta es de mala calidad, se produce la Diabetes Mellitus Tipo 1 (López, y Cardona, 2010).

¿Para qué sirve el glucagón o glucosmon?

Ambos productos farmacéuticos están indicados en las hipoglucemias, son productos con un alto contenido en glucosa que hacen subir rápidamente los niveles de glucosa en sangre, su efecto es totalmente contrario al de la insulina. Se pueden administrar tanto oral, como intramuscular o intravenoso, dependiendo de la gravedad de la hipoglucemia y el lugar donde estemos. En nuestro caso que va a ser un colegio lo administraríamos oral o si la hipoglucemia es grave y el niño está inconsciente se pondría glucagón intramuscular (siempre siguiendo recomendaciones médicas) (López, y Cardona, 2010).

¿Qué significa glucemia?

La cantidad de glucosa en sangre, se denomina glucemia. (López, y Cardona, 2010)

¿Qué es una hipoglucemia?

Cuando la glucemia está por debajo de 70 mg/dl. (Molinero, y Macías, 2011)

¿Qué es una hiperglucemia?

Cuando la glucemia está por encima de 150 mg/dl. (Molinero, Macias 2011)

La técnica de inyección de insulina

A partir de una determinada edad, los escolares deben conocer cuándo deben administrarse la insulina. Es aconsejable que los padres y madres entreguen al profesorado una copia de la pauta de dosificación recomendada por el médico, ya que podrían olvidarlo. Según el tipo de insulina prescrita se colocara en una determinada zona y a una determinada hora (López, y Cardona, 2010).

Puede presentarse de diferentes maneras pero su calidad y efecto no varían: frascos de vidrio transparente, pen o lapiceras pre llenadas o bombas de infusión continua de insulina.

Tabla 1: (Molinero, y Macías, 2011; Cruz, Batres, Granados, y Castilla, 2003)

TIPO DE INSULINA	CUANDO COLOCARLA	DONDE COLOCARLA	COMO COLOCARLA
Rápida Actúa: 30 minutos. Duración del efecto: 6 a 8 horas.	En los horarios que acuerde con el médico.	Brazos (absorción rápida)	1º Elegir la zona donde colocarla.
Ultrarrápida Actúa: 15 a 20 minutos. Duración del efecto: 3 horas.		Piernas (absorción lenta)	2º Formar un pliegue entre el índice y el pulgar.
Intermedia Actúa: 1 a 2 horas. Duración del efecto: 16 a 18 horas.		Abdomen (absorción rápida)	3º Comprobar que no lo inyecte en el musculo, sino subcutáneo (ángulo de 45º).
Ultralenta Actúa: 2 a 4 horas. Duración del efecto: 22 a 30 horas.		Nalgas (absorción lenta)	4º Introducir la aguja y administrar. Esperar 10 segundos antes de sacar la aguja

¿Qué se debe tener en cuenta?

- Una inyección intramuscular: produce dolor y hematoma, aumentando la velocidad de absorción.
- Una inyección intradérmica: produce habón y dolor, disminuyendo la velocidad de absorción.
- Debemos evitar la lipodistrofia, rotando organizadamente el punto de inyección dentro de la zona y no reutilizar las agujas. (Cruz, Batres, Granados, Castilla, 2003)
- La insulina se conserva, una vez abierta, a temperatura ambiente durante aproximadamente un mes, por lo que no requiere refrigeración especial, pero no debería exponerse a temperaturas elevadas (luz solar directa, guanteras de vehículos, etc.).
- Se deben enseñar al niño y a la niña cuándo y cómo debe desechar correctamente las agujas y lancetas. Sólo se utilizarán agujas y lancetas individuales y de un sólo uso, protegiéndolas correctamente antes de desecharlas y depositándolas en un contenedor apropiado para evitar riesgos. (López, Cardona, 2010)

Autocontrol de glucemia.

El autoanálisis es esencial para el óptimo tratamiento de la diabetes: proporciona una información imprescindible, permitiendo la toma de decisiones para el ajuste del tratamiento y nos ayuda a controlar situaciones de hiperglucemia e hipoglucemia. (Cruz, Batres, Granados, y Castilla, 2003)

Como realizar la técnica:

1º Lavarse las manos con agua y jabón, el agua tibia estimula la circulación. Secar bien. No es necesario emplear antiséptico.

2° Introducir una lanceta nueva en el dispositivo de punción o si es del mismo paciente podrá usarla varias veces.

3° Elegir una zona y un dedo diferente cada vez que se haga un análisis con el fin de evitar callosidades y dolor.

4° Se pincha en el lateral del dedo y se obtiene una gota de sangre.

5° Se coloca la tira en el medidor, según instrucciones, y se deposita la gota de sangre.

6° Se espera al resultado y se apunta en la libreta. (Cruz, Batres, Granados, Castilla, 2003)

¿Con que frecuencia se realiza el autoanálisis?

La frecuencia dependerá de cada persona con diabetes e ira en función del control glucémico que presente. Los factores de los que depende la frecuencia de realización son: tipo de diabetes, tipo de tratamiento, grado de control por la persona y situaciones especiales (enfermedad, hipoglucemia, hiperglucemia, etc.) (Cruz, Batres, Granados, y Castilla, 2003; Menéndez, et al., 2012).

Actuación ante una hipoglucemia.

La hipoglucemia como ya hemos mencionado anteriormente, consiste en un descenso de la glucemia por debajo de 70 mg/dl.

Las hipoglucemias según la gravedad se dividen en tres: Leve (temblor, sudoración fría, palpitaciones, ansiedad, sensación de hambre e irritabilidad entre otras) por lo generar se suelen resolver con la ingesta de hidratos de carbonos de absorción rápida, moderada (falta de concentración, visión borrosa, somnolencia y alteraciones del lenguajes entre otras) puede necesitar ayuda de una tercera persona para resolver la situación, grave (alteraciones del comportamiento, pérdida de conciencia y convulsiones) necesitan siempre de la ayuda de otra persona para superar la hipoglucemia.

Que pasos debemos seguir:

1° Realizar monitoreo de glucemia.

2° Darle hidratos de carbono de absorción rápida: azúcar, caramelos, zumo, chocolate, etc.

3° Cuando mejore la situación dar hidratos de carbono de absorción lenta: galleta, pan, etc.

4° Si se le notara cierta dificultad para tragar o pérdida de conocimiento se le administrara glucagón. (Molineró, y Macías, 2011; Cruz, Batres, Granados, y Castilla, 2003).

A esta situación podemos llegar cuando el niño con diabetes altera su horario de comidas (atrasándolo y pasando y prolongado el periodo de ayunas, realiza un ejercicio muy intenso durante un tiempo prolongado o la ingesta es inferior a lo recomendado y se administra la misma pauta de insulina (López, y Cardona, 2010).

Actuación ante una hiperglucemia.

La hiperglucemia puede aparecer tras diversas circunstancias: infección, estrés psíquico, tras una comida abundante y omisión de algunas dosis de insulina. Suelen pasar desapercibidas hasta alcanzar niveles de >250 mg/dl. Si estas cifras se mantienen puede producir cetosis. Estas situaciones se acompañan de la siguiente sintomatología: sed abundante, orina excesiva, dolor de cabeza, cansancio, nauseas, vómitos, dolor abdominal, respiración acelerada y aliento a manzana. (López, Cardona, 2010; Molineró, Macías, 2011).

Lo primero que se debe realizar ante la sospecha de hipoglucemia es: monitoreo de glucemia, si el resultado es mayor de 200 mg/dl se debe medir las cetonas en orina, después se deberá corregir la glucemia con insulina rápida o ultra rápida (según pauta medica), y por ultimo si la hiperglucemia persiste consultar rápidamente con el médico responsable (Molineró, y Macías, 2011).

Conocimiento de algunos aspectos importantes sobre la dieta.

El niño diabético puede comer prácticamente lo mismo que el resto de compañeros, no necesitan dietas especiales pero si alimentarse de forma saludable respetando bien los horarios y con una buena

combinación de alimentos. En el colegio se deberá elaborar un menú para diabéticos adaptado a las necesidades calóricas de cada niño.

En la Diabetes Mellitus tipo I el tratamiento principal es la insulina pero esto ira relacionado con la cantidad de hidratos de carbono que el niño ingiera y el horario en el que lo realice. Todos los nutrientes son importantes, pero es necesario saber reconocer aquellos alimentos que contienen sobre todo hidratos de carbono de absorción rápida, ya que son los responsables de elevar los niveles de glucosa en sangre, por lo que se deben evitar y controlar su ingesta. Se distinguen dos tipos de hidratos de carbono: los complejos o de absorción lenta (se encuentran en cereales, legumbres, verduras y hortalizas) y los simples o de absorción rápida (azúcares en frutas, miel, leche, y derivados). Lo preferible es que se ingiera hidratos de carbono de absorción lenta. Un buen hábito es el de repartir la comida diaria de 5-6 veces al día (desayuno, media mañana, almuerzo, merienda, cena, antes de dormir) (Aguilar, et al., 2007). Situaciones especiales:

Actuación ante el ejercicio físico.

El niño diabético puede realizar ejercicio como cualquier otro de su edad, pero siempre teniendo en cuenta una serie de precauciones: Antes del ejercicio: Medir la glucemia y actuar en función de los resultados: Si glucemia=100-200mg/dl iniciar ejercicio normalmente, si glucemia = 70-100mg/dl tomar alimentos con hidratos de carbono antes de comenzar (por ejemplo, un zumo), si glucemia < de 70= Hipoglucemia no empezar hasta su resolución y por último si glucemia= 300 o más no realizar el ejercicio. Durante el ejercicio: Si el ejercicio es prolongado, tomar un suplemento de 10 a 15 g. de hidratos de carbono de absorción rápida cada media hora durante el ejercicio y un vaso de agua o líquidos no azucarados con el fin de evitar posibles hipoglucemias.

Después del ejercicio: Monitorizar la glucemia para ver si necesita un alimento extra, en caso de no poder hacer el control debe tomar algún alimento para prevenir hipoglucemia.

Ejercicios muy intensos y prolongados hacen subir momentáneamente la glucosa, pero luego, por el aumento de la sensibilidad a la insulina, tienden a bajarla, así que no hay que poner ningún suplemento de insulina en estas situaciones (López, Cardona, 2010).

Recomendaciones: Controlar la glucemia antes y después de la actividad física; no colocar la insulina en la parte del cuerpo que hará el esfuerzo, por ejemplo: si va a correr no colocarla en las piernas; llevar siempre que se vaya a practicar ejercicio caramelos, sobres de azúcar o pastillas de glucosa, por si le diera una hipoglucemia; el profesor de la actividad en la que participe debe saber que el alumno tiene diabetes. (Molinero, Macías, 2011)

Actuación ante la enfermedad.

Cuando el niño presenta una enfermedad infecciosa (dolor de oídos, dolor de garganta, dolor de muelas, bronquitis, nauseas, vómitos, fiebre, etc.) está pasando por un proceso infeccioso que altera siempre la glucemia y puede hacer que aparezca cuerpos cetónicos en orina. (Molinero, y Macías, 2011)

Es muy importante realizar monitoreo de glucemia y cetonas en sangre y orina, si aparece cetonas llamar rápidamente al médico. Para controlar la glucemia quizás sea necesario aumentar la dosis de insulina rápida o ultrarrápida (siempre por orden médica). Dar de beber abundante agua y si presenta nauseas o vómitos acudir al médico (Molinero, Macías, 2011).

Actuación ante excursiones y salidas:

La diabetes no es una enfermedad incapacitante para el niño y como el resto de compañeros puede acudir y disfrutar de las excursiones o salidas que se organicen en el centro escolar, teniendo siempre encuentra una serie de precauciones:

Cuando salga de viaje debe llevar siempre: - Insulina extra y glucagón con el equipaje de mano, a la temperatura adecuada. -Un bolígrafo de insulina extra o jeringuillas con insulina extra.- Las tiras

reactivas para glucosa y el glucómetro. -Dos inyecciones de glucagón. -Tarjeta que identifique que tiene diabetes. -Tabletas de glucosa o azúcar. -Teléfono de su educador/a diabetológico, casa y centro sanitario.

Las insulinas que no se estén utilizando y el glucagón deben protegerse de temperaturas extremas y llevarse en un recipiente isotérmico. Si van a viajar en avión no se deben facturar y viajar con ella en la maleta de mano. (López, y Cardona, 2010)

Discusión/Conclusiones

El hecho de que niño, cuidadores y sobre todo los maestros (por las horas que pasan con los niños) posean unos conocimientos adecuados sobre DM1 y su autocuidado, debe ser la base para que el control metabólico se vea mejorado, así como para disminuir la frecuentación a urgencias por complicaciones de la enfermedad (hipoglucemias, hiperglucemias con o sin cetoacidosis), evitar complicaciones a largo plazo en estos pacientes (Pérez, Mena, López, 2012). El personal docente no está obligado legalmente a realizar todo lo mencionado anteriormente pero una rápida actuación puede ser muy beneficioso para el niño o niña diabética. En algunos casos, cuando el niño sea más independiente y este lo suficientemente preparado, solo se tendrá que supervisar y comprobar que lo está realizando adecuadamente. Ayudando a estos niños contribuiremos a mejorar su rendimiento escolar, ya que el absentismo será menor.

Referencias

Barrio, R. (2004). *Diabetes mellitus en la edad pediátrica: diabetes tipo 1, diabetes tipo 2 y Mody*. Unidad de Diabetes Pediátrica. Hospital Ramón y Cajal. Universidad de Alcalá. Madrid. España. *Endocrinol Nutr*; 51(Supl 2):31-37.

Montilla-Pérez, M., Mena-López, N., y López-de-Andrés, A. (2012). *Efectividad de la educación diabetológica sistematizada en niños que debutan con Diabetes Mellitus tipo 1*. *Index de Enfermería*, 21(1-2), 18-22.

López Alba, A. y Cardona Hernández R. (2010). *Guía de atención a escolares con diabetes. "Orientaciones para el profesorado"*. Edita: Servicio de Promoción de la Salud. Dirección General de Salud Pública del Servicio Canario de la Salud. Consejería de Sanidad. Gobierno de Canarias.

Zúñiga, F., Inzunza C., Ovalle, C. y Ventura T. (2009). *Diabetes Mellitus Tipo 1 y Psiquiatría Infanto-Juvenil*. *Rev chil pediatr*; 80 (5): 467-474.

Antón Miguel, MA., Corcóstegui Santiago, B., Cortazar Galarza, A., Gallego Saiz, P., García Cañibano, L., Gaztambide Sáenz, S. y Yoldi Arrieta, A. (2012). *Guía de práctica clínica sobre Diabetes Mellitus Tipo 1*. Edita: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. San Sebastian. {Consultado el 12/7/2016}. Disponible en: <http://www.bibliotekak.euskadi.net/WebOpac>

Cruz Arándiga, R., Batres Sicilia, JP., Granados Alba, A. y Castilla Romero, ML. (2003). *Guía de atención enfermera a personas con diabetes*. Edita: Servicio Andaluz de Salud y Asociación Andaluza de Enfermería Comunitaria (ASANEC). Sevilla.

Aguilar Diosdado, M., Fernández Fernández, I., Hurtado Nuñez, FJ., Martínez Gil, MV., Muñoz Bellerin, J., Olea Alvarez, LF. y Ramos Galvan, J. (2007). *Diabetes: Guía para personas afectadas y cuidadoras*. Edita: Junta de Andalucía. Consejería de salud. 2ª Edición. Sevilla.

Molinero de Rópolo, M. y Macías, ML. (2011). *Diabetes con ruedas*. Libro de Diabetes para padres de niños de 0-5 años recién diagnosticados. 1ª ed. Córdoba. [Consultado el 25/7/2016]. Disponible en: https://www.idf.org/sites/default/files/attachments/Libro_0_5_anos_new.pdf

Armengol, E. y Losada, M. (2010). *Desarrollo de un programa educativo estructurado en diabetes para pacientes pediátricos*. Servicio de Endocrinología y Nutrición. Hospital Infantil Vall d'Hebron. Barcelona. *Av Diabetol*; 26:203-

Menéndez Torre, E., Tartón García, T., Ortega Millán, C., Fornos Pérez, JA., García Mayor, R. y López Fernández, ML. (2012). *Recomendaciones 2012 de la Sociedad Española de Diabetes sobre la utilización de tiras reactivas para la medición de la glucemia capilar en personas con diabetes*. *ElSevier. Av Diabetol*; 28(1):3--9.

Asenjo, S., Muzzo, S., Perez, MV., Ugarte, F. y Willshaw, ME. (2007). *Consenso en el diagnóstico y tratamiento de la diabetes tipo 1 del niño y del adolescente*. Rama de Endocrinología, Sociedad Chilena de Pediatría. *Rev Chil Pediatr*; 78(5): 534-541.

CAPÍTULO 22

La figura de la Enfermera escolar y su ámbito de trabajo

Fátima Guadalupe Milán Cano*, Francisca Castellano Miñán**,
y Alicia Ramiro Salmerón***

* *Servicio Navarro de Salud (España)*, ***Servicio Murciano de Salud (España)*,

****Servicio de Salud de las Islas Baleares (España)*

Introducción

Los niños pasan un importante periodo de su vida en los centros educativos (Encinar, 2015, Zapata, 2015, Parson y Moore, 2014). En los cuáles, los niños desarrollan capacidades, aptitudes y actitudes que son fundamentales para la formación integral de la persona, entre la que se encuentra la educación para la salud (Encinar, 2015, Zapata 2015).

La enfermera escolar la podemos definir como el profesional de enfermería que lleva a cabo su trabajo en el centro escolar durante la jornada escolar, atendiendo y cuidando la salud de los estudiantes y de la comunidad escolar, proporcionando cuidados de prevención, educación y promoción de la salud (Zapata, 2015). La necesidad de la figura de la enfermera escolar se plantea en el año 1891 en Londres, creándose después en 1897 “The London School Nurses’ Society”, llegando a establecerse las principales funciones de la enfermería escolar (Encinar, 2015).

Actualmente la enfermera escolar se encuentra perfectamente afianzada en países como Estados Unidos, Londres, Francia, Escocia, Suecia, Alemania y Suiza (Cervilla Fornes, López Fernández y Martín Correa, 2016, Encinar, 2015, Zapata 2015, Ruiz Muñoz, Ferrer Aguareles y Postigo Mota, 2015, Rebolledo Malpica, Velandia Mora y Fernández Candela, 2006). Sin embargo, en España existe un debate ya que la figura en la enseñanza pública no se encuentra implantada como tal y es cubierta por las enfermeras comunitarias y los programas de salud escolar. De esta forma, se sobrecarga la carga de trabajo de las enfermeras comunitarias (Encinar 2015).

El meta principal de la enfermería escolar es mantener y mejorar la calidad de vida de los niños escolarizados, atendiendo sus necesidades, problemas de salud, previniendo enfermedades y accidentes; promoviendo así la salud en toda la comunidad educativa (Encinar, 2015, Zapata 2015).

Los problemas de salud crónicos en los alumnos son una pieza importante de la labor de la enfermera escolar, siendo las enfermedades crónicas más prevalentes las alergias alimentarias, asma, diabetes mellitus y epilepsia (Ruiz Muñoz, et al., 2015; Muraro, et al., 2014; Engelke, Swanson, y Guttu, 2014, Araujo, 2012; Robinson, y Ficca, 2012).

La enfermera escolar es un profesional sanitario que dada su proximidad con los niños y adolescentes escolarizados tiene una posición privilegiada para fomentar y afianzar programas para la educación para la salud (Madrid López, 2014; Rebolledo Malpica, Velandia, y Fernández Candela, 2006)

El objetivo principal de esta revisión sistemática es conocer la importancia de la figura de la enfermera escolar y por otro lado, describir su ámbito de trabajo dentro del equipo multidisciplinar educativo.

Metodología

Para la realización de este trabajo científico, se ha realizado una revisión sistemática utilizando el buscador Google académico y las Bases de Datos *PubMed* y *Cochrane Database of Review*. Dicha búsqueda se ha centrado entre los años 2006 y septiembre 2016, sin restricción en el tipo de estudio.

El seguimiento se limitó a los idiomas inglés y español. Los descriptores utilizados han sido: *school nurse, importance, child*.

Se incluyeron 26 artículos. Se descartaron artículos y documentos que no incluían referencias a la figura de la enfermera escolar o sus funciones en el desarrollo de su labor.

Siendo las fórmulas de búsqueda con los descriptores antes mencionados fueron las siguientes:

School nurse AND importance

School nurse AND child

School nurse AND importance AND child

Resultados

Según la bibliografía consultada, las enfermeras escolares deben ayudar a construir junto con el equipo educativo un soporte para garantizar la salud física, emocional y social de todos los estudiantes (Galemore, Bowlen, Combe, Ondeck y Porter, 2016; Nelson, Kendall, y Shields, 2013).

Para que un alumno este en el ambiente más propicio para desarrollarse como persona deben de coordinarse varias áreas a nivel comunitario y la colaboración entre el sistema educativo, sanitario y la comunidad (Figura 1) (Galemore, et al., 2016). Considerándose el ambiente educativo el ambiente más adecuado para impulsar la coordinación dado que permite acceder a toda la población en edad escolar de una forma simultánea y coordinada (Cervilla Fornes, et al., 2016; Madrid López, 2014).

En Países como Estados Unidos, la enfermera escolar tiene una doble función (en el servicio de salud y en el centro educativo) y es un referente en el ámbito escolar y recibe consultas de alumnos, padres y del equipo educativo bien a través de la escuela o del servicio de salud (Galemore, 201; Rebolledo Malpica et al., 2006).

Figura 1. Modelo para el desarrollo óptimo del alumno (Galemore et al., 2016).



La enfermera escolar tiene un papel fundamental a la hora de la promoción de la salud, ya que el niño escolar dada su edad muestran un mayor interés y actitud positiva en la participación de juegos diseñados para aprender sobre promoción de la salud (Cervilla Fornes et al., 2016, Kim, Kang, Lee y Kang, 2014, Rivera Vázquez, Maldonado Guzmán, Castro García y Balderas Estrada, 2011). Durante la educación para la salud es importante ofrecer información sobre los problemas de salud, riesgos de conductas nocivas. Pero es igual de importante fomentar actitudes críticas, autónomas y solidarias para analizar el problema, acceder a información y reflexionar sobre la toma de decisiones asumiendo su responsabilidad y por tanto, enseñar a tomar decisiones (Rebolledo Malpica et al., 2006).

Según los artículos consultados, la enfermera escolar forma parte del equipo multidisciplinar educativo y sería la profesión que lideraría la vuelta al colegio tras sufrir por ejemplo una conmoción

cerebral. Ya que consideran que su posición y conocimientos son básicos para entender la sintomatología que acompaña al niño y ayudaría a comprender el proceso de vuelta a las aulas (Wing, Amanullah, Jacobs, Clark y Merritt, 2016).

La enfermera escolar puede ser el motor del cambio para la adquisición y mantenimiento de hábitos de vida más saludables, desde promoción de la salud, erradicación de artrópodos (piojos) como prevención de situaciones de riesgo así como atención a la salud afectivo-sexual o las adicciones (Galemore, 2016, Bartosik, Buczek, Zając, y Kulisz, 2015, Madrid López, 2014).

Se ha demostrado que intervenciones en la prevención de la obesidad generadas desde el colegio por parte de las enfermeras escolares son efectivas y reducen la tasa de obesidad (Galemore, 2016). Las intervenciones desarrolladas por la enfermera escolar en el ámbito de la salud bucal también se han visto efectivas, aumentando los conocimientos adecuados sobre prevención y las caries como enfermedad, así como factores de riesgo y conductas generadoras de las caries (Rivera Vázquez, et al., 2011).

Durante los programas de educación para la salud se ha demostrado efectivo utilizar recursos multimedia como películas para reforzar la adquisición de conductas en alumnos, así como la realización de sesiones de refuerzo de dicha conducta (Madrid López, 2014). Otro proyecto que se ha visto eficaz a nivel de concienciación es que los propios estudiantes elaboren las estrategias de promoción de la salud y prevención de conductas de riesgo. De esta forma, se implican en la comunidad y la comunicación entre pares es más efectiva (Diez-Canseco, Boeren, Quispe, lin Chiang, y Miranda, 2015).

Los padres de alumnos en edad temprana serán los encargados de ayudar en la concienciación de hábitos saludables. La enfermera es el profesional encargado de coordinar y diseñar los programas para la educación para la salud en padres de alumnos (Lam, Fowler, y Dawson, 2016).

La adquisición de habilidades por imitación se ha visto una herramienta muy eficaz en escolares de primaria para aprender técnicas de primeros auxilios. Dicha adquisición también influirá en que los alumnos conocerán como se produce un accidente y serán más receptivos para su prevención (Kim et al., 2014).

Las vacunas se consideran una estrategia muy importante a nivel de salud pública dada su impacto en la prevención de enfermedades (Bobo, 2014). Particularmente, la vacuna contra la gripe aparte de evitar la propagación de la enfermedad ayuda a evitar el absentismo escolar por enfermedad. Según Keck, Ynalvez, Gonzalez, y Castillo (2013), la vacunación en la escuela disminuye más el absentismo que si se es vacunado en otro lugar. Se ha visto importante que enfermeras, padres, personal educativo y alumnos estén correctamente informados e involucrados en los programas de vacunación repercutiendo elevando las tasas de vacunación, aunque todavía se necesita perfilar los enfoques para ver el más eficiente (Robbins, Ward, y Skinner, 2011). Siendo las enfermeras escolares la profesión que lidera la promoción y administración de las vacunas como protector de la salud (Bobo, 2014).

El niño con alergias alimentarias debe contar con un plan individualizado de salud (PIS) donde se incluya un plan ante emergencias sanitarias. La enfermera escolar será la responsable del plan de salud, poniendo en comunicación el equipo de salud y educativo. La enfermera escolar reforzará conocimientos en el niño, compañeros de clase y equipo educativo sobre detección de síntomas de alerta, utilización de la medicación precargada, activación de la cadena de supervivencia y primeros auxilios. (Muraro, et al., 2014, Robinson, y Ficca, 2012)

La enfermera escolar deberá informar periódicamente de modificaciones en el estado de salud del niño a la familia, servicio de salud y equipo educativo. (Robinson y Ficca, 2012)

Otra enfermedad crónica en la que se considera la enfermera escolar una pieza fundamental para la coordinación entre distintos profesionales sanitarios, docentes y la familia es el asma. Se ha visto que las enfermeras escolares son capaces de ayudar a alumnos en adecuar conocimientos, aumentar el autocuidado, identificar sintomatología y reconocer cuando deben pedir ayuda (Engelke, 2014).

La enfermera escolar trabaja junto con el equipo educativo y la familia para la pronta identificación e intervención tanto en problemas sanitarios (incluso sintomatología somática) como abandono escolar y

acoso escolar (Nelson et al., 2013). Por lo que las enfermeras escolares tienen un papel importante en la identificación de alumnos con dificultades sociales y emocionales así como problemas mentales como pueden ser ansiedad, depresión o ideas suicidas (Nelson, et al., 2013, Pryjmachuk, Graham, Haddad, y Tylee, 2012)

Se puede considerar labor de la enfermera escolar trabajar en la empatía, construcción de relaciones saludables, habilidades comunicativas, evitando el acoso escolar y la agresividad; dando herramientas para la integración de todos los alumnos. Se ha encontrado que la edad en la que son más receptivos los alumnos son entre los 6-8 años ya que se ha visto que disminuye el acoso escolar y aumenta la empatía en dichos años de edad (Nelson, et al., 2013). La enfermera escolar puede ayudar a disminuir la estigmatización de los adolescentes diagnosticados de enfermedades mentales, ayudando a su integración. También puede ayudarles dándoles un espacio donde puedan expresar sus inquietudes junto a otros alumnos (Pryjmachuk, et al., 2012). Una herramienta novedosa para ayudar a la expresión de problemas y generar debate es la poesía, tanto la lectura de la misma por parte de la enfermera escolar para profundizar en algún tema emocional como la elaboración por parte de los alumnos para ayudarles a expresar sentimientos e inquietudes (Sherwin, 2016).

Tabla 1. Resumen de actividades de la enfermera escolar (elaboración propia basándose en Rebolledo Malpica et al., año 2006).

Impartir las sesiones del Programa de Educación para la salud	Colaboración con el Centro de Atención Primaria de Salud
Actuar frente accidentes o problemas de salud agudos o crónicos	Realizar un diagnóstico de salud de la población escolar
Crear y mantener un espacio de consulta	Realizar intervenciones con padres
Adaptar el Programa de Educación para la salud	Recopilación y análisis de datos

Otro aspecto importante de la enfermera escolar es ofrecer asesoramiento a los profesores durante la implementación de programas de educación para la salud, ya que es el profesional que debe liderar el programa de educación para la salud a nivel escolar (Madrid López, 2014).

La utilización de documentos de registro y de información permiten a la enfermera escolar mantener una comunicación fluida con la familia, agentes educativos y de la salud (Rebolledo Malpica et al., 2006).

Para mejorar la práctica de las enfermeras escolares es fundamental recabar, analizar y compartir datos que afecten a la salud y educación de los niños y adolescentes escolarizados (Maughan, et al., 2014, Sheetz, 2012). Para que el aprovechamiento óptimo de los datos recabados es fundamental tener habilidades para diagnosticar problemas de salud o mejora, conocer la limitación de los datos, crear e implementar programas de salud (Sheetz, 2012).

La recopilación de datos debe hacerse de una forma estandarizada y ordenada para que sea visible las actividades que realizan las enfermeras escolares (Maughan, 2014). Para que la enfermera escolar avance es fundamental basar su práctica en la enfermería basada en la evidencia (Sheetz, 2012).

Discusión/Conclusiones

La figura de la enfermera escolar es una profesión perfectamente implantada y con un rol definido en muchos países de Europa y en Estados Unidos. En múltiples artículos se han descrito que la enfermera escolar es fundamental para la una adecuada salud de los niños escolarizados. Al ver a los alumnos como un ser biopsicosocial tienen en cuenta todas las dimensiones de los alumnos.

Consideramos que la enfermera escolar es un nexo en común entre los profesionales sanitarios, equipo educativo, familia y alumno. Por lo que puede ayudar a cualquier aspecto que se involucre en la vida del alumno.

Por otro lado, cabe señalar que en España no existe un rol definido de la enfermera escolar y solamente existe como parte del equipo multidisciplinar educativo en centros concertados o privados y en colegios públicos específicos de educación especial.

Dada su importancia y su ámbito de trabajo, creemos fundamental su inclusión en todos los centros escolares españoles. De esta forma, nos equipararíamos a países de nuestro ámbito en materia de Educación para la Salud y de programas de salud para desarrollarlos a nivel escolar.

Del mismo modo, es importante destacar que actualmente en España, ante un niño con una enfermedad crónica, aguda o un accidente, los únicos que están en el centro educativo para valorar dicho episodio son aquellos que forman el equipo educativo. En varios artículos se resalta que dicho equipo no se siente capacitado para evaluar, analizar y asistir dichos incidentes. Por lo que se comprueba que la implantación de la figura de la enfermera escolar es básica para el bienestar de los niños.

Sin embargo, en España no existen muchos estudios basados en la figura de la enfermera escolar ni valoran las intervenciones que realizan. Y por todo ello, se puede decir que es fundamental e importante profundizar en la figura de la enfermera escolar debido al notable impacto que tiene en la salud de los escolares y su entorno.

Referencias

- Araujo, P. J. (2012). Importance of the school nurse's role in the Canary Islands schools. *Revista de enfermería (Barcelona, Spain)*, 36(7-8), 36-42.
- Bartosik, K., Buczek, A., Zając, Z., y Kulisz, J. (2015). Head pediculosis in schoolchildren in the eastern region of the European Union. *Annals of agricultural and environmental medicine: AAEM*, 22(4), 599-603.
- Bobo, N. (2014). Increasing immunization rates through the immunization neighborhood recognizing school-located immunization programs. *NASN School Nurse*, 29(5), 224-228.
- Cervilla Fornes, M. I., López Fernández, M. R. y Martín Correa, M. L. (2016). Carencia advertida de la enfermería en los colegios. En González-Jimenez A. J. (Ed.) *Investigación educativa y salud transcultural en contextos multiculturales* (Vol. 54). Editorial Universidad de Almería.
- Diez-Canseco, F., Boeren, Y., Quispe, R., Lin Chiang, M. y Miranda, J. J. (2015). Peer Reviewed: Engagement of Adolescents in a Health Communications Program to Prevent Noncommunicable Diseases: Multiplicadores Jóvenes, Lima, Peru, 2011. *Preventing chronic disease*, 12.
- Encinar Casado, A. (2015). Enfermería escolar, la situación hoy en día. *Revista Enfermería CyL*, 7(1), 56-61.
- Engelke, M. K., Swanson, M. y Guttu, M. (2014). Process and Outcomes of School Nurse Case Management for Students with Asthma. *Journal of School Nursing*, 30(3), 196-205.
- Galemore, C. A., Bowlen, B., Combe, L. G., Ondeck, L. y Porter, J. (2016). Whole School, Whole Community, Whole Child-Calling School Nurses to Action. *NASN school nurse*, 31 (4), 216-223.
- Keck, P. C., Ynalvez, M. A., Gonzalez, H. F. y Castillo, K. D. (2013). School-located influenza vaccination and absenteeism among elementary school students in a Hispanic community. *J Sch Nurs*, 29(4), 271-83.
- Kim, S. J., Kang, S. R., Lee, S. H., y Kang, K. A. (2014). The effect of coping knowledge on emergency preparedness in elementary school students. *The Journal of School Nursing*, 30(5), 349-357.
- Lam, W., Fowler, C., y Dawson, A. (2016). The approaches Hong Kong Chinese mothers adopt to teach their preschool children to prevent influenza: a multiple case study at household level. *BMC nursing*, 15(1), 51.
- Madrid López, M. C. (2014). La enfermera propulsora de salud: Jóvenes y Educación para la Salud en colegios. *Rev Paraninfo Digital*, 20.
- Maughan, E. D., Johnson, K. H., Bergren, M. D., Wolfe, L. C., Cole, M., Pontius, D. J., ... y Patrick, K. (2014). Standardized Data Set for School Health Services Part 1-Getting to Big Data. *NASN School Nurse*, 29(4), 182-186.
- Muraro, A., Agache, I., Clark, A., Sheikh, A., Roberts, G., Akdis, C. A., ... y Mazon, A. (2014). EAACI Food Allergy and Anaphylaxis Guidelines: managing patients with food allergy in the community. *Allergy*, 69(8), 1046-1057.
- Nelson, H., Kendall, G., y Shields, L. (2013). Children's social/emotional characteristics at entry to school Implications for school nurses. *Journal of Child Health Care*, 17(3), 317-331
- Parsons, M., y Moore, L. (2014). Nurses lead the way for " safe in the sun" play!. *NASN school nurse (Print)*, 29(3), 134-139.
- Pryjmachuk, S., Graham, T., Haddad, M., y Tylee, A. (2012). School nurses' perspectives on managing mental health problems in children and young people. *Journal of clinical nursing*, 21(5- 6), 850-859.
- Rebolledo Malpica, D M; Velandia Mora, A L; Fernández Candela, F; (2006). Salud escolar, ¿por qué el profesional de enfermería en las escuelas españolas? *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 11, 21-28.

Rivera Vázquez, P., Maldonado Guzmán, G., Castro García, R. I. y Balderas Estrada, Y. (2011). Evaluación de Intervención Educativa de Enfermería en Salud Bucal en Niños. *Desarrollo Científ Enferm.* 19 (5), 175-178.

Robbins, S. C. C., Ward, K., y Skinner, S. R. (2011). School-based vaccination: a systematic review of process evaluations. *Vaccine*, 29(52), 9588-9599.

Robinson, J. M., y Ficca, M. (2012). Managing the student with severe food allergies. *The Journal of School Nursing*, 28(3), 187-194.

Ruiz Muñoz. E., Ferrer Agualeles, J.L., y Postigo Mota, S. (2015). The School nurse and primary health nurse, apropos the diabetes care at school in Extremadura. *Revista de enfermería*, 38(9), 8-14.

Sheetz, A. H. (2012). How may the school nurse use data effectively? *NASN School Nurse*, 27(1), 42-46.

Sherwin, S. (2016). Performing school nursing: Narratives of providing support to children and young people. *Community practitioner: the journal of the Community Practitioners' y Health Visitors' Association*, 89(4), 30-34.

Wing, R., Amanullah, S., Jacobs, E., Clark, M. A., y Merritt, C. (2016). Heads Up: Communication Is Key in School Nurses' Preparedness for Facilitating "Return to Learn" Following Concussion. *Clinical pediatrics*, 55(3), 228-235.

Zapata Rus, R. M. (2015). *Necesidad de enfermera escolar y educación para la salud en el ámbito escolar: una revisión bibliográfica* (tesis de pregrado). Universidad de Jaén, Jaén.

CAPÍTULO 23

La enfermería escolar ante el bullying

M^a Belén Ación Rodríguez*, M^a Isabel Menéndez Sotillos**, y Laura Hernández García***

*Hospital de Poniente, Almería (España); **Centro de Salud Zaidín Sur (España);

***Residencia Virgen de La Esperanza (España)

Introducción

En la sociedad y las relaciones hay un porcentaje preocupante de violencia manifiesta en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. En general, los/as niños/as están expuestos/as a dicha violencia día tras día, en las calles, en la televisión, en los videojuegos, campos de fútbol, colegios, hogares y demás ámbitos. La reiterada exposición de los/as niños/as a la violencia puede producir cierta habituación, con el riesgo de normalizar situaciones nada recomendables que impiden mantener la convivencia.

El acoso escolar o 'bullying' constituye un verdadero problema para los niños y las niñas que lo padecen, por ser objeto de burlas, aislamiento, agresiones físicas y/o verbales en algún momento de su vida, provenientes de sus compañeros de estudio, pudiendo afectar seriamente la salud mental/física y el bienestar académico (Roberts, 2013). Sin embargo, a pesar de producirse en el entorno escolar que se presupone seguro, la mayoría no se declara con lo que se dificulta su detección.

En la sociedad actual, la mayoría de padres y madres trabajan la mayor parte del día, por lo que el cuidado y la relación con los hijos e hijas se ven afectados, a veces, de forma irremediable (Papalia, 2005). Esto se traduce en una falta de comunicación personal en la familia que engloba numerosas experiencias y emociones de los/las hijos/as acumuladas desde su niñez y que, en su mayoría, denotan en acciones violentas o vivencias dolorosas en contextos escolares, lo que se conoce como bullying por ser su territorio de convivencia. Además, la falta de comunicación y atención familiar resta a los padres y las madres la oportunidad de estar cuando los/las hijos/as los necesitan y la autoridad que deben ejercer ante conductas inadecuadas (Tapia, 2013).

La mayor parte de los factores causantes de la violencia en general tiene sus orígenes, principalmente, en las experiencias y aprendizaje que se adquiere desde la niñez, a lo largo del desarrollo, tanto en el ámbito familiar y escolar como en el ámbito social (Valencia, 2007; Armas, 2007). Además, existen determinadas características en los adolescentes, aunque no de forma generalizada, que favorecen el empleo de la violencia por parte de los mismos, entre las que se encuentran: el escaso control de los propios impulsos y la ira, la ausencia de empatía, el escaso reconocimiento de las emociones propias y ajenas, la falta de capacidad para aceptar normas y negociar, el déficit en habilidades sociales y resolución de conflictos (Menéndez, 2006). Los niños y las niñas que son víctimas del bullying tienen más probabilidad de tener una baja autoestima, sufrir soledad, padecer ansiedad y/o depresión (Cook, 2010; Klomek, 2008; Reijntjes, 2010). Los niños que son víctimas del bullying tienen más probabilidades de tener pensamientos y conductas suicidas (Annenberg Public Policy Center, 2010; Kim, 2009; Klomek et al., 2008; Pranjic y Bajraktarevic, 2010).

Los/as niños/as que acosan a otros niños son más propensos a presentar comportamientos delincuentes, no les gusta o abandonan la escuela, tienen pensamientos suicidas, ingieren alcohol, fuman y se desenvuelven en entornos violentos (Cook et al., 2010; Klomek et al., 2008).

Los/as niños/as que participan en el acoso escolar tienen más probabilidades que quienes no están involucrados en el bullying de presentar problemas de salud, tales como dolores de cabeza, dolores de espalda, dolor de estómago, problemas de sueño, falta de apetito y orinarse en la cama (Gini y Pozzoli, 2009).

Objetivos: Adquirir conocimientos adecuados para educar a los niños y niñas en materia de acoso escolar, para que lo identifiquen y no lo oculten, además de comunicarlo a los mayores.

Metodología

Para llevar a cabo el presente estudio, se realizó una revisión bibliográfica relevante, limitada a la última década, en las bases de datos: Medline. Cuiden y Cinahl, y en Google Scholar. Se analizaron hasta 28 estudios y publicaciones científicas, en español e inglés, citados con anterioridad en varias ocasiones. Los descriptores utilizados para realizar la búsqueda de bibliografía destacada fueron: “enfermería escolar”, “bullying”. La fuente seleccionada fueron 22 artículos publicados sobre el acoso escolar y el rol de la enfermería escolar ante el bullying, citados anteriormente, en español e inglés.

Resultados

Con bastante frecuencia, los niños o adolescentes sufren acoso escolar, tanto dentro como fuera del ámbito educativo, cuando es agredido física y/o verbalmente, es objeto de burlas y/o acoso repetido, además de ser marginado y humillado deliberadamente.

El acoso escolar provoca secuelas que pueden prolongarse a lo largo de la vida de quienes lo padecen. Existen casos de víctimas que siguen sufriendo depresión hasta diez años después de haber sufrido el maltrato, y muchos otros desarrollan patologías mentales cuyo origen está en el bullying que padecieron. Cabe destacar que la violencia y/o bullying en las escuelas genera daños psicológicos y físicos que se traducen en factores adversos que perjudican seriamente el proceso de aprendizaje en los/as niños/as (Fontes, 2013).

Las consecuencias para las víctimas pueden traducirse en fracaso escolar, traumas psicológicos, riesgo físico, insatisfacción, ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y riesgo para su desarrollo equilibrado. Para la persona agresora puede ser la antesala de una futura conducta delictiva, una interpretación de la obtención de poder basada en la agresión, que puede perpetuarse en la vida adulta, e incluso una valoración errónea del hecho violento como socialmente aceptable y recompensado. En cuanto a los observadores, pueden desarrollar actitudes pasivas y complacientes ante las injusticias, así como una modelación equivocada de lo que es aceptable.

Se han difundido por diversas disciplinas y medios de comunicación programas antibullying que exhortan a la denuncia de cualquier acto violento (Fernández, 2011); sin embargo el silencio, la inhostilidad, la indiferencia y la ignorancia siguen dominando los escenarios entre los estudiantes, y padres, siempre y cuando no sea su hijo el involucrado y profesores ante la confusión de si fue *bullying* o es parte de la convivencia de los adolescentes (Silva, 2011), lo cual dificulta mucho la tarea de cerrar filas ante el problema y detenerlo.

Este tema deja en evidencia la necesidad de la enfermería escolar que puede hacer una magnífica labor de prevención y detección precoz ante perfiles agresores, normalmente adolescentes que viven en una familia desestructurada y para el que la violencia es una forma de interacción. La enfermería debe cumplir su rol como educadora proporcionando información y orientación a los niños y adolescentes, padres y madres, docentes y demás trabajadores de la comunidad educativa sobre los factores de protección, la identificación de situaciones de riesgo, promoviendo la salud y la adquisición de hábitos saludables y, además, propiciando el desarrollo de habilidades sociales que favorezcan una conducta saludable.

La atención sanitaria de enfermería, ante los niños y adolescentes, se inicia desde el primer contacto, a fin de realizar un abordaje integral desde una perspectiva biopsicosocial:

- Asistencia por el motivo de consulta (siempre que esté identificado).
- Atención y evaluación integral.
- Determinación del plan de atención integral personalizado.
- Implementación, seguimiento y reevaluación del plan de atención integral.

-Intervención preventiva promocional.

La enfermera, como profesional integrante del equipo multidisciplinar de salud, orienta y coordina con los centros educativos, por ser la institución de referencia en educación para la sociedad y donde, en gran medida, se forman y desarrollan los adolescentes; el colegio es, pues, el lugar idóneo, por cercanía y accesibilidad, donde se deben promover y valorar la presencia y atención de los servicios de salud, tanto dentro como fuera de los mismos, enfatizando uno de los roles más importantes de la enfermería, la educativa, que ofrece información y orientación al adolescente tomando en cuenta sus necesidades.

Así pues, el rol de la enfermera en las instituciones educativas se centra en la promoción de la salud, otorgando a los niños autonomía sobre el control de su salud para mantenerla o recuperarla, que es el fin de la intervención en cuanto a la salud de los niños y adolescentes (Villacorta, 2014).

Queda en evidencia, también, el hecho de que en España no está implantada la figura de la enfermería escolar, aunque en algunas comunidades autónomas hay enfermeras/os que realizan labores de tipo asistencial en colegios con alumnos/as con necesidades especiales, además de en colegios privados. Existen diversas asociaciones que defienden la figura de la enfermería escolar, como la asociación madrileña de enfermería en los centros educativos (AMECE) o la Sociedad científica española de enfermería escolar (SEC3), pero en ninguna comunidad autónoma existe la figura de la enfermería como promotora de la salud escolar (Corral, 2016).

Conclusiones

El acoso escolar provoca secuelas que pueden perdurar a lo largo de la vida de una persona. La enfermería escolar tiene un rol primordial al respecto, en cuanto a prevención y promoción de la salud en dicho ámbito y/o fuera de éste, ya que interviene adecuadamente identificando y atenuando los signos y síntomas de ansiedad y/o depresión en los/as escolares que lo padecen.

Ante los diversos factores que propician el bullying, las funciones y competencias propias de la enfermería deben hacer hincapié en la promoción de la salud mental y el bienestar de los/as alumnos/as, así como en el desarrollo de capacidad de resiliencia de los/as mismos/as.

La enfermería escolar puede identificar situaciones que los padres o profesores atribuyen a que los chicos son adolescentes, explicando que no todas las actitudes son achacables a la edad, que puede haber situaciones y/o conductas de riesgo no identificadas que pueden derivar en problemas mayores. Es vital fomentar y educar a los niños en inteligencia emocional para que aprendan a expresar y gestionar sus emociones, explicándoles que el acoso que sufren no es culpa suya y ayudándoles a hablar de lo que ocurre, porque en muchos de los casos, cuando son maltratados, no son conscientes. Eso genera ansiedad y depresión, les hace dejar de comer y de salir, les quita las ganas de ir al colegio.

Además, la enfermería escolar debe abarcar como objetivo de intervención el personal docente y no docente, trabajando de forma multidisciplinar con profesores/as, psicólogos/as, terapeutas y monitores/as del centro de enseñanza, procurando una atención educativa a la diversidad del alumnado a fin de lograr un contexto en el que haya plena integración socio-cultural. También deben incluirse los padres y las madres de forma activa en las estrategias que se establezcan para este fin. Por tanto, la figura enfermera escolar desempeña sus funciones adecuadamente (asistencial, docente, investigadora y gestora) mejorando la salud del alumnado, mediante diversas intervenciones de promoción de la salud, contribuyendo a un beneficio socioeconómico para los/as alumnos/as, padres y madres, docentes y el sistema de salud.

Referencias

Centro Annenberg de Políticas Públicas de la Universidad de Pennsylvania (2010). Los adolescentes y adultos jóvenes víctimas de acoso escolar cibernético tienen mayor riesgo de suicidio. Consultado de <http://www.annenbergpublicpolicycenter.org/Downloads/Releases/ACI/Cyberbullying%20release.pdf>

Contreras, N., y Gómez-Vega, O.M. (2012). *Evaluación del proyecto paco (paz, acción y convivencia) para la prevención de la violencia escolar* (Doctoral dissertation).

Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation (Indicadores del acoso escolar y la victimización en la infancia y la adolescencia: una investigación de meta-análisis). *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.

Corral, O. (2016). *La enfermera escolar: rol, funciones y efectividad como promotora de salud*.

Díaz, V.L., Castro, S.Q., y Arguedas, F.Z. (2013). Programa educativo para la prevención y el manejo de la violencia escolar. *Revista Enfermería Actual en Costa Rica*, 24, 9.

Domínguez, J.Z. (2014). *1ª Jornada sobre Maltrato a las Personas con Discapacidad*. Sevilla, 16-17 de octubre de 2014.

Fernández, M.D., y Malvar, M.L. (2011). El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente: buscando buenas prácticas de inclusión social. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(2), 101-114.

Fontes, K.B., Santana, R.G., Pelloso, S.M., y de Barros, M.D. (2013). Fatores associados ao assédio moral no ambiente laboral do enfermeiro. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21(3), 758-764.

Gini, G., y Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis (Asociación entre el acoso escolar y los problemas psicossomáticos: un meta-análisis). *Pediatrics*, 123, 1059-1065.

Isern, M.T.I., Segura, A.M.P., y Isern, M.C.I. (2010). *En un mundo mejor (2011): la ética de un médico ante la violencia*. Director.

Kim, Y.S., Leventhal, B.L., Koh, Y., y Boyce, W.T. (2009). El acoso escolar aumenta el riesgo de suicidio: Estudio prospectivo de los adolescentes coreanos. *Archivos de Investigación del Suicidio*, 13, 15-30.

Klomek, A.B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I.S., y Gould, M. (2008). La victimización entre compañeros, la depresión, y las tendencias suicidas en los adolescentes. *El Suicidio y el Comportamiento Potencialmente Mortal*, 38, 2-180.

León, P., y Josefa, A. (2014). *Proceso de atención de enfermería escolar de riesgo de salud en los niños del 1er año paralelo A de la escuela Julio María Matovelle* (Bachelor's thesis).

Menéndez, I. (2006). *Adolescencia y Violencia: ¿Crisis o Patología?* [Internet]. [Citado 2Jun2013]. Disponible en: http://www.acosomoral.org/pdf/adolescencia_y_violencia.PDF

Morales, M. A. (2014). *Bullying y su relación con la depresión en adolescentes* (Doctoral dissertation).

Papalia, D.E., Wendkos-Olds, S., y Dustin-Feldman, R. (2005). *Desarrollo Humano. Estados Unidos*. Mc Graw Hill-Interamericana, 2005.

Peiró i Gregòri, S. (2009). *Valores ante la disconvivencialidad escolar*. Teoría de la Educación Integrada y Valores Convivenciales.

Pérez-Tejada, H.E., Berzosa, R., y Galetto, G. (2010). *Estadística para las Ciencias Sociales, del Comportamiento y de la Salud*.

Pinilla, E., Orozco, L.C., Camargo, F.A., Berrío, J.A., Moreno, M., y Xiomara, L. (2012). Bullying Among Adolescent Attending School: Validation Of The Nursing Diagnosis" Risk Of Violence Directed To Others". *Hacia la Promoción de la Salud*, 17(1), 45-58.

Prada, P., y Ferreira, A. (2016). La deserción estudiantil en jóvenes de educación secundaria: aportes para un camino hacia la figura de la enfermera escolar. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 1(2).

Pranjic, N., y Bajraktarevic, A. (2010). Depresión e ideas suicidas entre los adolescentes involucrados en el acoso escolar en la secundaria. *Investigación sobre la Atención Primaria de la Salud y el Desarrollo*, 11, 349-362.

Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., y Telch, M.J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies (Victimización de pares e internalización de los problemas en los niños: un metaanálisis de estudios longitudinales). *Child Abuse & Neglect*, 34, 244-252.

Robers, S., Kemp, J., Truman, J., y Snyder, T.D. (2013). Indicadores de delincuencia y seguridad escolar. Disponible en: <http://nces.ed.gov/pubs2013/2013036.pdf>

Rodríguez, M., y Núñez, Y. (2015). La violencia entre estudiantes preuniversitarios. Un problema social y de salud. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 203-213.

Sánchez, T., y Idoia, P. (2016). *Ciberadolescentes: Reduciendo la morbimortalidad a través de la eSalud*.

Silva, I.L. (2011). Adolescentes y percepción del sí mismo: la construcción de una imagen realista de la adolescencia desde la familia y la escuela. *Eric@ net*, 9(11), 233-252.

Tapia, P.D. (2013). *Adicciones en el adolescente, prevención y atención desde un enfoque holístico*. México: UNAM.

Villacorta, N.Y. (2014). Situaciones de acoso escolar y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria de la IE Juan de Espinosa Medrano en el año 2013.

CAPÍTULO 24

Análisis del discurso sobre violencia de género entre jóvenes en espacios interculturales socioeducativos

Práxedes Muñoz Sánchez, y Almudena Iniesta Martínez
Universidad Católica de Murcia (España)

Introducción

La violencia de género que se observa en diversos escenarios es compleja de registrar, así como si añadimos las percepciones y lo simbólico en la complejidad de situaciones, historias de vida e identidades que se forjan en cada persona.

El objetivo de analizar el discurso del género incluye un discernimiento desde la doble hermenéutica. En este caso a partir de las propias investigadoras y el conocimiento formado en un feminismo histórico sobre la violencia de género, que ha sido construido desde una historia occidentalizada, a la que decidimos parar y reconocer los discursos de violencia de género en múltiples escenarios culturales (Suárez y Liliana, 2002, Muñoz y Álvarez, 2015, Muñoz 2014a).

Por tanto, este espacio será reflejo de cuestionar la teoría de violencia de género desde la práctica cotidiana multicultural e intercultural, a partir del análisis del discurso entre jóvenes diversos, de origen y de género, para reconocer qué es violencia de género y entender epistemológicamente desde la cotidianidad los múltiples significados y símbolos que justifican y toleran la violencia (Palomares, 2016), las diversas competencias culturales y la colonialidad y postcolonialidad del poder y del discurso feminista.

El estudio parte de una etnografía en escenarios múltiples, alumnado de formación profesional, institutos y espacios sociocomunitarios, donde convergen jóvenes originarios de Marruecos, Bolivia, Ecuador y España. Esto ha permitido visualizar un diálogo de saberes que permite reconducir las competencias desde lo académico, tanto en los márgenes que se trabajan en la educación como en instituciones gubernamentales y no gubernamentales que propician un trabajo contra la violencia de género.

Tras realizar un repaso a las necesidades y prioridades que enfrentar y reconstruir desde las múltiples simbiologías, el poder de hacer conocimiento, a partir de cómo califica Boaventura de Sousa (2014, p. 21) al sistema occidental moderno en: “un sistema de distinciones visibles e invisibles, constituyendo las segundas el fundamento de las primeras”. Además de tener en cuenta que estas simbiologías son necesarias de entender colaborativamente por las dificultades de todos los códigos encontrados, incluso con el entendimiento sobre qué es violencia (Muñoz y Álvarez, 2015).

La investigación muestra los saberes encontrados en cuanto a estereotipos que se mantienen, colonialidades que permanecen y los que están en construcción, la perspectiva transnacional y sus nuevos saberes y qué procesos de interculturalidad se están dando desde los estudios sobre género y violencia. Todo este conocimiento en movimiento permite un acercamiento real al discurso que se genera en la diversidad de espacios privados y públicos que conduce a un entendimiento real para identificar las estrategias que pueden frenar la violencia así como una descolonización de un discurso homogéneo que se ha construido sobre la perspectiva de género.

La violencia de género en este estudio amplía la epistemología a un contexto transnacional y transcultural, ya que las impresiones y experiencias aprendidas serán nuevas identidades que se trasladarán a nuevos destinos de los participantes, lo que provoca cambios en las propias culturas. Chandra Talpade (2008) nos muestra los estudios y activismo feministas occidentales, demuestran el

carácter universal del dominio de los hombres y como son explotadas las mujeres, y añade la necesidad de analizar la situación de las mujeres desde cada situación cultural “Ha llegado la hora de ir más allá del Marx que supuso posible decir: no pueden representarse a sí mismos; deben de ser representados” (Talpade, 2008, p.159).

Esto es reflejo de hibridaciones culturales y etnogénesis en los procesos personales del historicismo (Zemelman, 1992), como es el caso de mujeres originarias de África que han provocado cambios en las comunidades originarias y en las familias, por ejemplo en cuanto a la elección del marido o al divorcio, pero también comportamientos comunitarios (escuela, centro de salud, centro cívico) y familias. El estudio realizado por Irene Casique (2008) evidencia que no siempre la relación de mujeres empoderadas sea proporcional a la no violencia de género.

La violencia de género es reconocida como un problema público y social, ya ha dejado de ser un problema doméstico (Rodríguez, et al., 2013). Por ello, hay que analizar cuáles son esos espacios públicos, también criticados por ser responsables de esta violencia, pero necesarios de analizar destacando las familias, la escuela y los barrios o comunidades de participación social, en este caso de los jóvenes. Aquí entra a colación los barrios más alejados de un bienestar social, donde existe violencia a veces solo por un control exhaustivo de la policía y otras por la presencia de vendedores de droga en definitiva, barrios subalternos donde la violencia de género puede ser más visible al añadir esta identidad (Spivak, 2008).

En el caso de la migración hay estudios donde se observa una clara situación de vulnerabilidad (Rodríguez, et al 2013), no solo en el ámbito de la pareja o expareja, sino en los espacios de trabajo y de relaciones sociales, en la población de origen inmigrante, los estereotipos culturales como llevar o no el hijab está enmarcado en una violencia de género que desestima la diversidad cultural.

Por ello, la investigación que se presenta nos acerca desde la diversidad cultural e intergeneracional en el sector juvenil qué discursos y símbolos circulan y se crean sobre violencia de género, con el fin de acercarnos a intervenciones sociales acordes con los referentes surgidos.

Metodología

Esta investigación aún inconclusa, parte de una etnografía desde cada escenario. La etnografía es una escucha de la otredad desde diversos prismas, donde imperan las dinámicas comunitarias. Las autoras Vitón y Muñoz (2013) reconocen a la comunidad como fuente de investigación para visibilizar los procesos sociales que se dan, desde una observación participante, con los diferentes sectores, donde la riqueza es reconocer la multiplicidad de saberes en una pedagogía experimental de la comunidad (Vitón, 2012).

Participantes

Adecuándonos a la multiplicidad de participantes, destacamos grupos de discusión de estudiantes de Formación Profesional, de adolescentes y de un espacio intergeneracional entre madres e hijas de origen magrebí. La peculiaridad de los participantes de la investigación es el propio proceso de acercamiento y alejamiento del escenario, ya que se propicia un espacio de autoreflexión y reflexión conjunta que propicia el encuentro de más saberes sobre la temática tratada.

Esto favoreció crear entrevistas en profundidad con personas que tienen más madurada o que quieren aportar a la investigación, como han sido jóvenes que sufrieron violencia machista en relaciones de noviazgo y quienes tras la etnografía, se abrieron heridas aún no curadas y se requería de un proceso de acompañamiento.

La perspectiva cultural está inmersa en la muestra, no solo desde el aspecto de género si no del origen, ya que entre los participantes muchos son de origen extranjero (Bolivia, Ecuador, Marruecos y Argelia), así como nos encontramos con diversidades en identidades urbanas y rurales, así como de

percepciones en diferencias de clases sociales, perspectiva que no se observa entre los participantes ya que provienen de escenarios socioeducativos diversos.

Instrumentos

La etnografía [La investigación se ha realizado en Murcia, España, en un curso de Formación Profesional de la Universidad Católica de Murcia (2016) y en un taller intergeneracional entre mujeres de origen africano y sus hijas e hijos a lo largo de 2015 en una localidad de Murcia.] se realizó en cuatro fases con un número variable, que se ha mantenido en cada escenario.

- Grupo de discusión Formación Profesional: 15 participantes, 12 chicas y 3 chicos. Edades entre 18 y 26 años.

- Grupo de discusión intergeneracional: 7 mujeres madres de 3 chicas jóvenes (13, 15 y 17 años).

- Grupo de discusión joven en Educación Secundaria: 2 chicos y 2 chicas 13 años.

- Taller autobiográfico de niñas de origen magrebí de 11, 12 y 13 años (residentes en Murcia y nacieron en Marruecos)

Además se realizaron entrevistas en profundidad con informantes claves tras la II fase de los grupos de discusión.

Tras la transcripción y análisis, fueron repetidas dos veces los grupos de discusión y talleres para encontrar las lagunas de saberes, completando así la información obtenida y contrastándola, para hacer efectivo el trabajo colaborativo.

Procedimiento

Partimos de una etnografía colaborativa y reflexiva que nos hace a docentes e investigadores analizar nuestro propio compromiso, real, leal e incluso moral de las obligaciones educativas. Necesitamos comprender cada abismo y cada esperanza en entender y saber mostrar aspectos, causas y consecuencias de estas relaciones, que apoyan la comprensión de cada escenario, incluso de un alumnado que necesita despertar la inquietud por conocer al otro en su propia cotidianidad, haciendo partícipe a cada uno en la construcción del conocimiento.

A través de un guion de preguntas elaboradas sobre qué es la violencia, la violencia de género y machista y destacar acciones que en sus vidas están relacionadas con la violencia. Se destacaron temáticas en las relaciones de noviazgo y en las redes sociales.

El objetivo de la etnografía es incorporar al análisis todos los aspectos que favorecen una descripción de la realidad, desde la observación participante, el diálogo de saberes, las temáticas que más sobresalen y las emociones que van surgiendo. Por ello la etnografía reflexiva protagoniza cambios entre investigadores y participantes de la investigación en el proceso de conocer al otro.

Es reflexivo continuamente, porque el propio investigador cambia en sus creencias, así como quienes estamos en relación. Un detalle de atención brinda expectativas desde esta compleja situación relacional, que no deja de ser autoría en las intenciones de reconocimientos y visibilidades. Así, las entrevistas se convierten en parte del paisaje, de la cotidianidad, espacios de escucha intergeneracional, donde la creatividad enfocada en los y las participantes, muestran realmente realidades, muchas totalmente invisibilizadas y otras en proceso de visibilizar lo que el poder ha podido crear, por ser quienes a veces están sujetas a la espera de la asimilación del otro, pero van surgiendo nuevas autorías creativas de las relaciones en el propio proceso etnográfico.

Análisis de datos

Para ordenar un encuentro de relaciones desde la etnografía reflexiva presentamos un diálogo de saberes (Dietz, 2003) que provoque cambios hacia replanteamiento de lo que es incluso el término de cultura. Realizados mediante la transcripción de las técnicas de investigación, la perspectiva ética y emic

(Velasco y Díaz de la Rada, 1997) y la vuelta al trabajo de campo, en este caso a la continuación de los grupos de discusión y talleres intergeneracionales.

Resultados

Los resultados son parte de un encuentro de saberes donde no es obtener datos solo objetivos, si no encontrar espacios de diálogo y símbolos que apoyan un reconocimiento de los nuevos conocimientos obtenidos, que son parte del proceso.

En la tabla siguiente se pueden descifrar la problemática a revisar en los discursos surgidos en torno a la violencia de género (Información obtenida de los grupos de discusión y talleres sobre violencia de género. Un encuentro de saberes entre jóvenes, intergeneracional e intercultural.):

Tabla 1. Colonialidades y posibles decolonialidades sobre la violencia de género y sus símbolos entre jóvenes y sus relaciones de noviazgo

¿Qué es violencia de género?	Identidad percibida	¿Qué es colonial y postcolonial?*	¿Qué puede descolonizarse?
<i>En la ética personal y privado:</i>	Cualquier sensación que se provoca dolor y control (emocional, psicológico y físico)	Patriarcado La imagen pública La pornografía Protección desde la cultura dominante. El Cuidado que repercute solo en las mujeres.	Deslegitimizar al patriarcado <i>El cuidado tanto de hombres y mujeres como un bien a respetar.</i> Lo apropiado y la violencia (Santos De Sousa, 2014)
<i>En lo cultural y religioso:</i>	Identificar cuándo hay violencia. La denuncia ¿cuándo? La resistencia a la violencia. ¿hasta cuándo? (Scott, 2003)	La dominación protegida y sin análisis. La sujeción a los códigos morales (Corán, Nuevo testamento, la Torá) ¿libros sagrados?: identificar qué es <i>colonial</i> .	Crítica y reflexión colaborativa de los códigos y prácticas morales. Sentido común de las mujeres, jóvenes y niñas y niños desde el cuidado a la comunidad y el amor “¿Incondicional?”.
<i>En lo público:</i>	Identificando violencia de género de forma colaborativa. Identidad procolectiva. Cuidado colectivo. Aprender del respeto propio desde la escucha activa, denuncia y crítica. Identidad colectiva y en la sociedad de acogida que revierte en las familias y en lo personal.	La pornografía El silencio sometido por la invisibilidad. Dependencia a la explotación del sistema capitalista como única opción de integración. Seguir modas, Lo simbólico de la diferencia y de la tradición histórica de culturas dominantes y dominadas. ¿Espacios de dominación masculina? ¿Espacios de dominación femenina?	Escucha activa y cuidado relacional. Culturas en pro de relacionarse (conocerse y compartir desde la colabora) Intervención colaborativa, no siempre desde un desarrollo dirigido. Reconocimiento de otros sistemas contra la violencia de género con mayor autonomía y emancipación y reconocimiento multicultural e intercultural. Autoría desde el colectivo para el desarrollo comunitario con apoyo de especialistas.

Fuente: Elaboración propia.

*En el concepto de Colonial se refiere a una relación de poder entendido sobre aspectos entre Norte y Sur o dominante y subalterno (Santos de Sousa, 2014), y en este caso de un colonialismo moderno que analiza el poder colonial en pueblos que han participado en las colonizaciones y desde la diversidad cultural y de género, es necesario retomar para entender los discursos de la violencia de género desde la dependencia a un sistema-mundo (Wallerstein, 2004)

Discusión/Conclusiones

Para estudiar la violencia de género se requiere entender la concepción de la violencia en la sociedad y sus integrantes, si nuestra preocupación ahora y en muchas de las instituciones públicas y marcos legales (Erasmus + Cooperación al desarrollo Plan 2030 y proyectos nacionales) es prevenir la violencia de género, por lo que debemos de incorporar al análisis qué herramientas instituciones que deben de proteger a la ciudadanía de la violencia machista.

Tras la etnografía reflexiva y la doble hermenéutica que se origina en este espacio de antropología comprometida (Muñoz, 2012), en el proceso de la investigación se necesita incorporar y conocer la violencia simbólica y estructural que está incluso en valores de convivencia y normas sociales e ideológicas, muchas de ellas deslegitimizadas por su alto poder todavía colonial.

Solo desde una reflexión compleja y colaborativa desde el diálogo de saberes y la academia comprometida, seremos capaces de acercarnos a la realidad de los y las jóvenes, además de unir esfuerzos con los sectores involucrados en la lucha contra la violencia de género.

Referencias

- Casique, I. (2008). El complejo vínculo entre empoderamiento de la mujer y la violencia de género. En R. Castro y I. Casique, *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*. (pp.231-259). México: UNAM.
- Dietz, G. (2003). Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada, CIESAS.
- Masson, S. (2011). Sexo/género, clase, raza: feminismo descolonial frente a la globalización: Reflexiones inspiradas a partir de la lucha de las mujeres indígenas en Chiapas. *Andamios*, 8(17), 145-177.
- Muñoz, P. (2012). Dilemas de una antropología comprometida: entre autores y experiencias etnográficas, en B. Peña (eds) *Desarrollo Humano*. Madrid: Visión Libros.
- Muñoz, P. (2014a). Experiencias de construcción de resistencias e identidades de género en colectivos de mujeres en Tabasco. Dilemas de la antropología comprometida. ¿Cambios posibles?, en L. Rodríguez, S. E. Hernández y M. C. Ventura (coords.), *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*, (pp. 175-197), México: UNAM.
- Muñoz, P. (2014b). Investigaciones experienciales, una apuesta para descubrir la interculturalidad desde la educación política y la simbología comunitaria. En A. Mendieta y C. J. Santos (coord.): *Líneas emergentes en la investigación de vanguardia*, (pp. 449-459), Madrid: McGraw-Hill.
- Muñoz, P. y Álvarez, M. (2015). La escucha etnográfica en la violencia de género desde espacios educativos culturales. Reflexión para descolonizar el feminismo. *Feminismo/s* 25, 133-157.
- Palomares, M. (2016). El movimiento feminista, clave para acabar con las violencias machistas. *Masala* 72, 34-37.
- Ramírez, Á. (2004). ¿Oriente es Oriente? Feminismo e islamismo en Marruecos. *Revista Internacional de Sociología*, 39, 9-33.
- Ramírez, Á. (2008). Libres, fuertes y mujeres: Diversidad, formación y prácticas de los feminismos islámicos. En L. Suárez, E. Martín y R. Hernández (coords.). *Feminismos en la antropología: nuevas propuestas críticas*, (pp. 21-37). ANKULEGI Antropología Elkartea.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, Mª V. y Failde, J. M. (2013). La mujer inmigrante y la violencia de género en España, En A. Gómez (Coord.) *Nuevas miradas sobre el género, la sexualidad y la etnicidad*, (pp.235-249). Santiago de Compostela: Andavira.
- Ruiz, S. (2009). La perspectiva transnacional de las migraciones: desafíos e implicaciones prácticas. *Cuadernos Bakeaz*, 93, pp.1-12.
- Santos de Sousa, B. (2011). *Para descolonizar el occidente. Más allá del pensamiento abismal*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Editorial Cideci Unitierra.
- Santos de Sousa, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes, en Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (eds.) *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, pp. 21-107, Madrid: Akal.
- Scott, J. C. (2003). *Los dominados y el arte de la resistencia*. País Vasco: Txalaparta. (1ª ed. 1990)
- Spivak, G. C. (1985). Estudios de la subalternidad: deconstruyendo la historiografía. En S. Rivera y R. Barragán (Comp.) *Debates Post Coloniales: Una introducción a los estudios de la subalternidad*. (pp. 247-278). La Paz: Editorial Coordinadora de Historias, Ediciones Aruwiyiri y SEPHIS.
- Suárez, L. (2008). Colonialismo, gobernabilidad y feminismos poscoloniales. En L. Suárez y R. Aída Hernández: *Descolonizando el feminismo. Teoría y prácticas desde los márgenes*, (pp. 31-73). Madrid: Ediciones Cátedra,
- Suárez y R. Aída Hernández (2008). *Descolonizando el feminismo. Teoría y prácticas desde los márgenes*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Talpade, Ch. (2008). Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales, en L. Suárez y R. Aída Hernández, *Descolonizando el feminismo. Teoría y prácticas desde los márgenes*, (pp. 117-163). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Velasco, H., y De Rada, Á. D. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

Vitón, M. J. (2013a) “*Diálogos con Raquel. Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural*”. Madrid: Editorial Popular.

Vitón, M.J. (2013b) Interés Público, política educativa y sociedad democrática. *Contexto y educação*. 28 (89), 41-62.

Vitón, M.J., y Gonçalvez, D. (2014). Teaching in higher education: reflections on knowledge an transformative learning. En Santos J. (Coord.) Special topics in higher education. Florida. *Journal of alternative perspectives of social sciences*.

Vitón, M. J. y Muñoz P. (2015). Investigación acción participativa y desarrollo formativo para participación política en equidad con las mujeres indígenas mayas. En Ramiro-Sánchez, T., y Teresa, M. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*. (pp. 619-624). Granada: Universidad de Granada.

Wallerstein, I. M. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis de sistemas-mundo* (Vol. 24). Madrid: Ediciones Akal.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría* (Vol. 2). Anthropos Editorial.

Estrategias educativas

CAPÍTULO 25

Innovando el trabajo colaborativo en preescolar

Ana Karen López Ríos

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México)

Introducción

Posterior al proceso de investigación e innovación que se llevó a cabo dentro del aula de nivel preescolar de 1er año grupo “A” del jardín de niños “Hermanos Grimm” a continuación se presenta la ponencia como extracto del proyecto puesto en práctica dentro del grupo anteriormente mencionado con el cual se pretende brindar atención de manera innovadora a problemáticas que de manera grupal se presentaban como limitantes para lograr generar de manera eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos.

La innovación puede ser un aspecto que inicie desde la llamada “sociedad formadora” que propicie experiencias de aprendizaje significativas para todos sus miembros debido a que el desarrollo de los rasgos con que se ha caracterizado al sujeto innovador demanda un ambiente de aprendizaje. Moreno (2000), señala que cada una de las acciones se convierta en oportunidad para que el estudiante observe y cuestione la realidad, cultive la apertura al cambio conceptual, desarrolle la independencia intelectual y despierte la creatividad. La generación de innovaciones es una meta deseable a alcanzar por los individuos, los sistemas educativos, los sistemas productivos. Los procesos de innovación necesitan responder a necesidades de transformación, de optimización, de congruencia entre medios y fines.

Como resultado de un diagnóstico, se rescata una cantidad de información valiosa que permitió reafirmar algunas de las problemáticas latentes dentro del grupo de alumnos relacionadas con la debilidad ante el desarrollo de habilidades que les permitieran trabajar de manera colaborativa, reconocer sus habilidades, cualidades y capacidades y las de sus compañeros, buscar estrategias para solucionar problemáticas tanto de forma individual como grupal. Se decide actuar a través de un proyecto de innovación para generar propuestas de mejora útiles y novedosas a través de las cuales se lograra beneficiar o dar solución a la problemática. En efecto, esta no se pretendía erradicar por completo debido a que la brevedad del tiempo que se disponía para trabajar con los alumnos era realmente poco, se buscaba obtener mejorías visibles dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

La propuesta de innovación denominada “Trabajando juntos lo hacemos mejor.” Tiene como propósito principal mejorar el desempeño en cuanto al trabajo colaborativo de los alumnos del 1er año Grupo “A” del Jardín de niños Hermanos Grimm para potenciar su autonomía y su interdependencia positiva a través de la aplicación del proceso propuesto principalmente por Zañartu (2003) y Vygotszky basado en la socialización el dialogo y la negociación.

Objetivos

-Iniciar a los alumnos en la dinámica de trabajo colaborativo por medio del diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje basadas en la estrategia mencionada.

-Favorecer en ellos el reconocimiento de capacidades y habilidades tanto propias como de otros por medio del trabajo continuo basado en la colaboración.

-Beneficiar en los alumnos el logro de objetivos tanto de forma individual como en equipos a través de la puesta en práctica del trabajo colaborativo.

Método

El jardín de niños “Hermanos Grimm” forma parte del sistema educativo SEGE, zona escolar 01, sector 18 con clave 24DJN091B. Se encuentra ubicado en el municipio de San Luis Potosí. El plantel, se encuentra en una zona urbana, que cuenta con todos los servicios.

El jardín de niños es de organización completa atiende a 10 grupos. Laboran un directivo sin grupo, 10 educadoras frente a grupo, una docente encargada de la organización de biblioteca, un apoyo administrativo y 3 de apoyo y asistencia a la educación que se encargan de la limpieza del jardín.

El edificio de la escuela cuenta con una biblioteca, dos patios (uno con juegos y el patio cívico), un aula destinada para la dirección, una bodega y el resto son salones. El inmueble se encuentra delimitado por barandales y bardas construidas de ladrillo, un área de juegos que se encuentra cerrada, un patio cívico pavimentado, techado con una estructura metálica.

El primer año grupo “A” del jardín de niños “Hermanos Grimm” presenta una población de 25 alumnos, 11 niños y 14 niñas de entre dos años ocho meses y tres años, a los cuales les agrada trabajar con materiales diversos, cooperan al momento de realizar los trabajos y la mayoría de ellos comparten los materiales, juegan y conversan entre ellos pero la colaboración se les dificulta, durante las jornadas de observación y practica detecté con apoyo de observaciones y registro que los alumnos no logran trabajar en equipo y les resulta complicado organizarse.

Durante el primer acercamiento que se tuvo al grupo con el que se llevó a cabo el proyecto de innovación, se pusieron en práctica algunos instrumentos, derivados de las técnicas de investigación, como: la observación y la aplicación de entrevistas a los alumnos, a la educadora titular, a los padres de familia. Lo que permitió realizar un diagnóstico al rescatar información relevante y concisa acerca del grupo.

Se identifica que los aparentes problemas que presenta el grupo y que limitan el desarrollo integral de los niños radican en la falta de autonomía, dependencia y apego al hogar (a la madre en especial) y en la resistencia negativa hacia el trabajo colaborativo al momento de que se les presento la necesidad de tener que compartir materiales con los demás compañeros, no se establecían acuerdos de trabajo sino que optaban por el llanto y el aislamiento personal del resto del grupo.

La información recabada permitió conocer a grandes rasgos y de forma superficial las problemática que se podrían considerar conjeturas o falsas hipótesis debido a que no se había llevado a cabo un proceso de diagnóstico para lograr recuperar resultados objetivos y confiables en los que se aceptará o refutará dicha información y tomar decisiones sobre el diseño de un proyecto de innovación viable. “El diagnóstico implica el conocimiento de todos los educandos en el conjunto de variables que permitan la comprensión de sus posibilidades de desarrollo con el fin de fundamentar una toma de decisiones.” (Mari, 2008, p.p 3).

Durante la primera jornada de práctica se orientaron los objetivos hacia el diagnóstico de los alumnos con respecto a sus niveles de logro en cuanto a la autonomía y las relaciones interpersonales. La forma que emplean para dar solución a problemas y trabajar de forma colaborativa. Abordando, principalmente, del campo formativo de desarrollo personal y social empleando diversas modalidades de intervención.

A través de las actividades aplicadas, diseñadas específicamente para el diagnóstico de aspectos correspondientes a la autonomía y a la puesta en práctica del trabajo colaborativo se obtiene que, con respecto a la autonomía, varios de los alumnos, a aproximadamente 3 meses de iniciado el ciclo escolar, aun optaban por el llanto al momento de ser separados de su madre. Con respecto al trabajo colaborativo, las actividades permitieron un acercamiento hacia la afirmación de que realmente representaba una debilidad, permitiendo encontrar una respuesta a los retos que se planteaban y que requerían ser resueltos de manera conjunta. Se logró percibir que los alumnos no estaban familiarizados con el trabajo colaborativo.

Una vez recopilada la información fue analizada por medio de métodos cualitativos y cuantitativos debido a que “La investigación cualitativa se nutre epistemológicamente de la hermenéutica, la

fenomenología y el interaccionismo simbólico dentro del contexto de estudio. Se inspira en el positivismo y tiene un enfoque investigativo.” (Álvarez, 2011, p.p 12) y este tipo de investigación, permitió establecer un nivel de logro real, documentado y justificado acerca de los elementos diagnosticados, a través de datos estadísticos y resultados complementados y verificados por medio de diversas evidencias.

Se rescató una cantidad de información, que permitió reafirmar que algunas de las problemáticas latentes dentro del grupo de alumnos radicaban en la debilidad ante el desarrollo de habilidades que les permitieran trabajar de manera colaborativa, reconocer sus habilidades, cualidades y capacidades y las de sus compañeros así como buscar estrategias para solucionar problemáticas individuales y grupales.

Ante los datos recabados durante el proceso de diagnóstico se toma la decisión de intervenir en el grupo orientando el trabajo hacia el fortalecimiento de las debilidades, a través de modalidades de intervención basadas en la innovación, refiriendo los aportes de Carbonell innovar “Es el resultado de una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.” (Carbonell, 2002, p.p. 17).

Analizadas las problemáticas y contrastando lo encontrado en la práctica con lo obtenido a través de la teoría se decidió establecer una ruta de mejora postulando la siguiente hipótesis:

“La socialización, el diálogo y la negociación como estrategias para el favorecer del trabajo colaborativo.”

Se interviene por medio de la aplicación de actividades basadas en la innovación, orientadas a reconocer las habilidades, cualidades y capacidades propias y las de sus compañeros, mostrar interés ante situaciones retadoras y atender a sugerencias o buscar estrategias para solucionar problemáticas individuales o grupales. Fomentando entre ellos la interacción, el respeto, la solidaridad, igualdad, entre otros valores sociales que regularan el trabajo pues como lo menciona Carretero “El conocimiento es el producto de la interacción social y cultural” (Carretero, 1997, p.p. 52).

Chiarani y Pianucci, mencionan que “(...) este conjunto de métodos de instrucción y de entrenamiento se apoyan en estrategias que permiten fomentar en el alumno diferentes habilidades personales y a su vez sociales, y lograr que cada integrante del grupo, de forma individual, se sienta responsable no sólo de su aprendizaje, sino del de los otros miembros y el como miembro único de un grupo.” (Chiarani y Pianucci, 2003, p.p 72). Las actividades planeadas, requerían que los alumnos pusieran en juego sus habilidades y de acuerdo a sus propias posibilidades contribuir al logro de un objetivo grupal.

La participación docente involucraba a los alumnos a enfrentar retos de forma auténtica, y principalmente compartir la autoridad con los estudiantes de diversas formas “Los docentes animan a los estudiantes a usar su propio conocimiento a asegurando que los educandos compartan su saberes y sus estrategias de aprendizaje. Ayudan a los estudiantes a escuchar opiniones, recibir críticas a comprometer el pensamiento crítico y creativo y a participar en diálogos abiertos y significativos.” (González, 2006, p.p. 15) tratando a los demás con respecto y enfocándose en altos niveles de entendimiento hacia las posibilidades de los alumnos.

La evaluación del proceso, implicó registros en el diario de práctica, llenado de escalas estimativas y listas de verificación en diversas etapas de la intervención así como encuestas a los profesores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Solé en acuerdo con los autores antes mencionados (1990) “expresa que, a partir de lo que el alumno posee, el potencializarlo y connotarlo a través del trabajo colaborativo, es señal de respeto hacia su aportación, lo que favorece su autoestima, plantea desafíos y fomenta su interés; en el curso de estas interacciones se forjan y educan las personas en todas sus capacidades para el resto de la vida. “, involucrar a los alumnos dentro de dicha estrategia de trabajo es benéfico, y enriquecedor para la vida en sociedad, beneficios que se verán reflejados en los alumnos.

Tomando en cuenta lo que nos menciona Zañartu “el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra y en el aprender por explicación” (Zañartu, 2003, p.p. 19). Autor que comparte el punto de vista de Vygotsky sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en un diálogo.

El aprender de forma colaborativa es un proceso dialéctico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo. Este diálogo no está ajeno a la reflexión íntima y personal con uno mismo, así pues “El aprendizaje colaborativo aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento e inseguridad” (Johnson y Johnson, 1999).

Los propósitos de la propuesta radicaban en iniciar a los alumnos en la dinámica de trabajo colaborativo para alcanzar objetivos, de forma individual y en equipos involucrando a los aprendices y posteriormente a padres de familia y demás docentes relacionados en la formación del grupo por medio de un estudio de tipo experimental cuantitativo.

Recurriendo a Solé (1990), los elementos más significativos que se ven favorecidos a través del desarrollo del trabajo colaborativo dentro de las aulas, son: la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación. Johnson y Johnson (1999) en un análisis de 375 estudios experimentales en los que comparaban el trabajo colaborativo con el trabajo individual en el ámbito escolar señalan el impacto positivo del primero en tres grandes áreas: esfuerzo al logro, relaciones interpersonales positivas y salud mental.

Resultados

El proceso de diagnóstico daba como resultado un gráfico con sesgo negativo hacia la izquierda, la mayor cantidad del grupo oscilaba entre puntajes buenos y regulares, contrastando estos resultados con los obtenidos posterior a la aplicación del proyecto, se observa un gráfico considerado como simétrico o sin sesgo (Gini, 1953, p.p 55) la mayor cantidad de alumnos se encuentran en los niveles medios correspondientes a desempeños buenos y muy buenos. El proyecto de innovación aplicado, obtuvo buenos resultados, se lograron disminuir los niveles en el rubro regular y aumentar los rubros de bien y muy bien, logrando que más alumnos alcanzaran a desarrollar la competencia de forma integral.

Se favorecieron en los niños capacidades de diálogo, negociación y actitudes que externaban algunos de los infantes, las adecuaciones contribuyeron a optimizar el desarrollo de los aspectos anteriormente mencionados. Los docentes opinaron que se visualizaban mejorías, mínimas que favorecen al trabajo del grupo y debido a la insistencia que se presentó con el proyecto de innovación, los alumnos dialogan con mayor confianza, se relacionan de manera eficaz con sus compañeros y demás actores pertenecientes a la institución y logran reconocer algunos aspectos del trabajo colaborativo.

Discusión/Conclusiones

Ante los resultados obtenidos y luego del trabajo de investigación se llevó a cabo un proyecto de innovación, se comprende que, tanto la autonomía como el aprender a trabajar de manera colaborativa son procesos que se van desarrollando de manera paulatina en los alumnos a través de la socialización e integración y sin duda alguna la escuela representa un sector muy importante en el que se les debe de brindar la oportunidad de desarrollar estas habilidades a los aprendices, a lo largo de la vida se va formando la capacidad de entablar relaciones sociales positivas con otros individuos y nunca se termina de enriquecer.

Con respecto a los aprendizajes como docente en formación se logra visualizar un gran avance al reforzar habilidades de observación, análisis, síntesis, de reflexión, entre otras. Así como conocimientos pedagógicos obtenidos a lo largo de toda la carrera y actitudes docentes muy específicas: la empatía, la comprensión, la tolerancia, la sensibilidad para percibir, cuestionar hechos y situaciones de la realidad,,

apertura al cambio conceptual en el que se decía que los más pequeños no lograrían desarrollar la autonomía y trabajar de manera colaborativa por ser pequeños. La independencia intelectual y pensamiento autónomo ante la problemática a la que se debía dar solución o aportar mejoras de manera creativa e innovadora, la capacidad de generar procesos y productos en forma original, romper con el modo habitual de resolver problemas, buscar alternativas y principalmente la iniciativa por querer aportar mejoras a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dentro del grupo de alumnos con el que se llevó a cabo el presente proyecto, se obtuvieron logros que fue necesario continuar, fomentando en ellos el diálogo, la socialización y la negociación para un mejor desarrollo tanto personal como social de los infantes, dar un seguimiento al presente proyecto ya que, los resultados lo confirman.

Referencias

- Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva, 0-216.
- Carretero, M. (1997). *¿Qué es el constructivismo?*, Editorial Progreso, México.
- Charami, M. y Pianucci, M. (2003, octubre). *Modelos del aprendizaje colaborativo en el ambiente*, en *Noveno Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*, La Plata, Universidad Nacional de la Plata.
- GINI, C. (1953): «Curso de Estadística. (2ª ed)». Traducción y adaptación de la edición italiana de 1946-47. Editorial Labor S.A. Barcelona. <http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>
- González, E. (2006). *La educación afectiva. Educar en la afectividad.*, I, 17
- Johnson, D y Johnson R, (1999) *Aprender juntos y solos*, AIQUE, cap. 1 Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.
- Marí, R. (2008). *Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación*. *Bordón*, 59, 611-623.
- Moreno, M. (2000). *Formación de docentes para la innovación educativa*. *Sinectica*, 17, 24-32.
- Solé, I. (1990). Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. En T. Mauri, I. Solé, L. del Carmen. *El currículum en el centro educativo*. Barcelona.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Zañartu, L (2003) *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal*. Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías.

CAPÍTULO 26

La negociación. Factor clave del trabajo en equipo docente

Núria Felip i Jacas

Universitat de Girona (España)

Introducción

La tarea de maestro es, por definición, en equipo. A pesar de que hay momentos en que cada profesional puede decidir por sí solo la realización de una determinada actividad por encima de otra, la mayoría de las veces hay que consensuar las actuaciones a realizar en el ámbito escolar: programaciones didácticas, excursiones, metodologías de trabajo en el aula, técnicas de evaluación... y hay que hacerlo con el maestro paralelo, con el ciclo, con el claustro, con el equipo directivo, con el equipo docente... (Perrenoud, 2013).

Esto implica negociar constantemente con el fin de llegar a acuerdos satisfactorios para todas las partes.

Podemos definir negociación como "un medio de resolución de conflictos cuando las partes desean mantener o continuar la relación de intercambio, bajo unas nuevas bases o condiciones aceptadas que aún no están determinadas" (Munduate, y Martínez, 1998) o bien como " un proceso en el que se toma una decisión conjunta por dos o más partes. Las partes verbalizan en primer lugar sus demandas contradictorias, moviéndose posteriormente hacia el acuerdo mediante un proceso de realización de concesiones o búsqueda de nuevas alternativas" (Pruitt, 1981).

Asimismo, Cerini (2012) la define como un proceso de mutua comunicación que parte de algunos intereses comunes y otros de opuestos, y que persigue conseguir el mejor de los acuerdos.

Y también Bellanger (1984) expresa que la negociación se presenta como una confrontación entre protagonistas estrecha y fuertemente interdependientes, ligados por una cierta relación de poder, y presentando una mínima voluntad de llegar a un acuerdo y de reducir las diferencias para lograr una solución aceptable en función de sus objetivos y del margen de maniobra que se hubieran otorgado.

Según Morley y Stephenson (1977), Pruitt (1981) y Serrano y Rodríguez (1993) la negociación se caracteriza por:

- Existir una relación de interdependencia entre las partes
- La existencia de un posible conflicto (si hay una situación social que conlleva estados emocionales negativos entre las partes -hostilidad, tensión-, estados cognitivos negativos entre las partes -percepción de antagonismo- o conductas de rechazo, enemistad o violencia, o si hay una percepción de objetivos incompatible)
 - Ser una relación motivacionalmente contradictoria: por un lado hay una motivación hacia el logro de los propios objetivos, pero también hay una motivación hacia el acuerdo
 - Estar mediatizada por relaciones de poder. Parece necesario un cierto equilibrio de poder para que se produzca la negociación. Si una parte tiene demasiado, acontece un acto de mera imposición, aunque esté presentado con la apariencia formal de diálogo o negociación.

El maestro, durante su etapa de formación inicial, debería desarrollar una serie de capacidades para llevar a cabo diferentes tipos de negociaciones.

La colaboración entre profesionales de la educación es una de las constantes en los estudios y las reflexiones sobre inclusión educativa, en el discurso legislativo sobre educación y también entre las competencias profesionales del docente. Los trabajos desarrollados por autores como Shank (2006), Morales Bonilla (2007), Pujolàs (2009) explicitan que la colaboración, bajo diferentes formas, es uno de

los referentes en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad del alumnado que hallará en los centros de enseñanza.

Creemos que desde los estudios de maestro hay que velar para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado en este sentido, utilizando métodos y técnicas cooperativas como es el trabajo en equipo.

Método/ Metodología

Participantes

Para conocer la opinión sobre esta necesidad, tanto de estudiantes como de maestros que ya están ejerciendo, se realizó una pequeña investigación que presentamos en el presente simposio.

La muestra seleccionada para la investigación es de 74 alumnos del grado de Maestro de Educación infantil i de Maestro de Educación Primaria y también 30 maestros en ejercicio.

Instrumentos

En el caso de los estudiantes se utilizó un cuestionario electrónico y en el de los maestros en ejercicio se utilizó la técnica del focus group.

Procedimiento

A los estudiantes de 2n del grado de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Girona se les pasó un cuestionario, vía telemática, con las siguientes preguntas:

-
1. ¿Qué entiendes por negociar?
 2. ¿Qué actitudes consideras que son positivas para la negociación?
 3. ¿Qué actitudes dificultan esta negociación?
 4. ¿Qué capacidades / competencias relacionarías con la negociación?
 5. ¿En qué asignatura/s de 1º o 2º de MEP / MEI has trabajado la negociación?
 6. ¿Qué formación crees que necesitas en relación a este aspecto?
 7. ¿Qué habilidades crees que tienes que desarrollar (o ya tienes) para ser un buen negociador?
 8. ¿En qué situaciones has tenido que negociar?
-

El cuestionario fue contestado por 74 alumnos (un 45% de los 164 alumnos que formaban parte de la muestra, 88 del grupo de educación primaria y 76 del grupo de educación infantil).

Y con los maestros en ejercicio se realizaron dos intervenciones. La primera con un grupo de debate con cuatro informantes cualificados: maestros de diferentes tipologías de centros (escuela infantil municipal, escuela pública y escuela concertada) y también de diferentes etapas educativas (primer ciclo de educación infantil, segundo ciclo de educación infantil, primaria y secundaria), llegando de esta manera a experiencias distintas.

El protocolo utilizado para el focus group fue el siguiente:

1. ¿Qué entendéis por negociar?
 2. ¿Qué singularidades presenta la negociación entre los maestros? (Podría ser también entre maestros y alumnos)
 3. ¿Cuáles son las situaciones más habituales en las que se lleva a cabo?
 4. ¿Qué importancia le otorgáis con el fin de llegar a convertirse en un buen maestro?
 5. ¿Creéis que los maestros consideran que la negociación con los compañeros forma parte del trabajo?
 6. ¿Qué actitudes favorecen / dificultan la negociación entre maestros?
 7. ¿Qué capacidades / competencias relacionaríais con la negociación?
 8. ¿Cómo proponéis alguna innovación a vuestro equipo de maestros?
 9. ¿Qué aspectos tenéis en cuenta para que la propuesta tenga éxito?
 10. ¿Buscáis alianzas dentro del grupo? ¿Cómo?
 11. ¿Cómo lo hacéis porque todo el mundo se sienta escuchado?
 12. ¿De qué manera resolvéis los conflictos que pueden surgir en el grupo?
 13. ¿Cómo animáis las reuniones?
 14. ¿De qué manera se recogen los acuerdos tomados? ¿Cómo se hace para validar que los acuerdos se lleven a cabo?
 15. ¿Qué hacéis si un acuerdo no se lleva a cabo?
 16. ¿Consideráis que esta competencia profesional debe formar parte de la formación de los futuros maestros?
 17. ¿Qué experiencias pensáis que debería haber tenido un docente, antes de ir a la escuela, para poder desarrollar esta competencia?
 18. ¿Cómo lo haríais para introducirla en la formación inicial de los futuros maestros?
 19. ¿Qué factores hay que tener en cuenta en su adquisición / desarrollo?
-

Y por otro lado se realizaron unas jornadas de trabajo donde se profundizó con treinta maestros más a través otro grupo de debate, con las siguientes cuestiones:

CONCEPTUALIZACIÓN

1. ¿Qué entiendes por negociación?
2. ¿Cuál es el factor clave que favorece la negociación?
3. ¿Crees que hay aspectos personales o profesionales que favorecen o dificultan los procesos de negociación?

EXPERIENCIA PERSONAL / LABORAL

1. En tu claustro (ciclo...), ¿cuáles son los puntos fuertes y débiles a la hora de negociar?
2. ¿Cuáles son los roles que veis en vuestras escuelas a la hora de negociar?
3. Los procesos de negociación, ¿qué te han aportado personalmente?
4. ¿Has tenido alguna vez dificultades a la hora de llegar a acuerdos (negociar)?
5. ¿Qué opinas de las horas que dedicas a la negociación? ¿Ves recompensado el esfuerzo que se realiza?

PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

1. ¿Crees que en la Universidad tenemos que llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje para desarrollar la capacidad de negociar?
2. ¿Qué propuestas metodológicas y didácticas habría que llevar a cabo?
3. ¿Qué otros aprendizajes pueden estar unidos a la negociación?
4. ¿Cómo se deberían presentar las actividades (organización, materiales...)?
5. ¿Qué grado de dificultad supone llevar a cabo actividades de este tipo?
6. ¿Cuáles son los aspectos claves en los que hay que focalizar la propuesta de intervención?
7. ¿Podemos utilizar instrumentos de evaluación para recoger el desarrollo del proceso? ¿Qué tipo de instrumentos?

¿QUÉ PIENSAS DE TODO ELLO?

1. ¿Qué nos recomendarías para trabajar en una asignatura la temática de la negociación? ¿Qué introducirías?
 2. ¿Crees que esta experiencia les puede ayudar a realizar su tarea profesional cuando empiecen en una escuela?
 3. ¿Qué valor crees que le dan los estudiantes de magisterio a la capacidad de negociar? ¿Y tú?
-

En este caso, la diversidad de miembros de este grupo de debate era mayor que en el primero, ya que incluía tanto maestros de escuela como profesores universitarios. Este hecho introdujo en el desarrollo del mismo, variables distintas.

Resultados

Los resultados obtenidos se analizarán separadamente en función del grupo al que se accedió, ya que según la fuente presentan diferencias considerables.

Referente a los alumnos del grado de maestro, fueron los siguientes:

Ante la cuestión de qué se entienden por negociación, el alumnado responde que se trata de llegar a un acuerdo entre dos a más personas, que es un pacto al que se llega después de un proceso comunicativo que se inicia por el hecho que hay un desacuerdo, unas posiciones diferentes, pero a la vez la voluntad de hablar u obtener unos resultados favorables para las dos partes.

Muchos valores se consideran aspectos que favorecen la negociación: honestidad, respeto, optimismo, creatividad, confianza, tolerancia...

Si bien hay tres aspectos que sobresalen por encima del resto y son tener empatía, realizar una escucha activa y ceder en algunos momentos.

"Considero que la persona debe tener un carácter abierto, debe mostrar seguridad y confianza en sí misma y debe ser respetuosa con la propuesta que expone la otra parte. Además, debe ser responsable, creativa para poder plantear nuevas propuestas, flexible para adaptarse a nuevas circunstancias planteando otras soluciones y debe tener una actitud de cooperación donde las dos partes deben quedar satisfechas con el acuerdo que han hecho."

Las actitudes que se ven como negativas son todos los contrapuntos a la pregunta anterior: no tener empatía, no ser respetuoso, no ceder nunca, tener una actitud negativa, tener poca flexibilidad... Si bien aparece una palabra que se repite a menudo y es el egoísmo.

"Ser una persona egoísta y no aceptar las opiniones de los demás dificulta una buena negociación."

En referencia a la cuestión de en qué asignaturas lo han trabajado, no acaban de ponerse de acuerdo. Algunos manifiestan que en ninguna, otros que en todas, algunos hablan de asignaturas concretas en las que lo han trabajado de manera teórica, pero sí que hay acuerdo en que, a pesar de haberlo trabajado específicamente, el hecho de realizar trabajos en equipo en todas las asignaturas, han tenido que hacer procesos de negociación continuamente.

"No podría decir una asignatura en concreto. Creo que la negociación está integrada en la mayoría de actividades que hacemos en grupo. Y esto se debe a que todos tenemos ideas y propuestas diferentes aunque puedan parecerse y para realizar un trabajo, por ejemplo, es necesario que todos los miembros estén de acuerdo."

La formación que cree que es necesaria para dominar la negociación, tampoco es una cuestión que despierte unanimidad en el alumnado. Algunos consideran que no necesitan ninguna formación y que la experiencia ya les dará las herramientas necesarias para desarrollar esta capacidad, mientras que otros manifiestan algunas necesidades específicas: oratoria, aprender a escuchar activamente, aprender a trabajar en equipo, técnicas de coaching, de resolución de conflictos... incluso de marketing!

"La formación que necesito para ser una buena negociadora es trabajar los tipos de negociaciones que nos podemos encontrar, gestionar la información y tratar las diferentes habilidades, capacidades y estrategias para llevar a cabo una buena negociación."

Y todos estos aspectos que se valoran como necesarios en cuanto a formación son también los que se ven necesarios como habilidades a desarrollar para ser un buen negociador.

Por último, en lo referente a las situaciones en las que han tenido que negociar, surgen multiplicidades de momentos en los que hay que hacerlo. Destacan momentos de la propia universidad, en los que hay que debatir aspectos a la hora de hacer trabajos, hablar con el profesorado de tema exámenes... pero también surgen aspectos fuera del ámbito académico: familiar, con amigos, laboral...

"Pienso que la negociación está constantemente presente en nuestra cotidianidad aunque no nos demos cuenta, a la hora de decidir una fecha de examen entre profesores y alumnos, negociar con la madre a qué hora puedes llegar, negociar con la pareja qué película ver o quien paga la cena ..."

Por lo que respecta al grupo de debate en profundidad, las definiciones del término negociación no difirieron mucho de las que habían destacado los alumnos. Lo que fue más específico del grupo fueron las singularidades que presenta la negociación entre los maestros.

“La motivación, tal vez. Que los maestros, a veces no tienen la motivación de decir: “Nos tenemos que poner de acuerdo para conseguir algo”. A veces sí, si tienes el sentido común de decir que tenemos que conseguir lo mejor para nuestros alumnos. Pero otras veces, conozco casos que hay maestros que dicen mi trabajo es este y ya bloquean el proceso. Quizás necesitarían todos juntos otro camino u otra motivación para seguir innovando y no quedarnos como siempre.”.

Referente a las actitudes que favorecen o dificultan los procesos de negociación también se estableció un consenso. Destacaron la asertividad, la empatía, la confianza (tanto en uno mismo como en los demás) como actitudes positivas, y el rencor, el autoritarismo, el individualismo y el burnout como las actitudes negativas.

Destacaron asimismo que la mayoría de estas actitudes, si bien son educables, tienen un carácter marcadamente personal, de manera que son aspectos que la mayoría de los profesionales ya llevan en su propio ADN y por lo tanto, son de difícil cambio.

También se discutió la necesidad de trabajar esta competencia, de manera transversal, durante la formación inicial de los maestros (pero también en la formación continua, tan necesaria).

“No hay que enseñar (la competencia de la negociación) pero se debe garantizar que se tenga, como se garantiza el inglés. Tienes que tener un título. Es algo que como persona debes aportar, debes acreditar. El nivel B2.1 de la negociación!”

Destacaron asimismo, que las diferentes propuestas de innovación suelen llegar desde el equipo directivo, pero también del conocimiento de los cambios legislativos que tienen los diferentes profesores. Y estas propuestas siempre implican negociar con el claustro. El éxito de la implantación de dichas innovaciones siempre dependerá de los dotes de negociación de quien las haya incorporado:

“Hacerles creer que la idea ha sido un poco suya. Cuando dicen algo y luego dices “Cuando tú dijiste aquello!” O a veces hablas con uno y tienes una conversación, pero ya lo estás convenciendo de lo que quieres... como el tema de las reuniones. Toda la vida en la escuela se han hecho en la tarde de los miércoles... y si vas hablando con uno y otro, que sí, que al mediodía, pues lo podáis proponer, porque a mí ya me parece buena idea, y hablas con uno y otro, y entonces llega al claustro y dicen lo queremos hacer al mediodía y ya está y la idea ha sido suya, no ha sido tuya.”

También insisten en la necesidad de velar por la existencia del buen humor entre el claustro, que todo el mundo se sienta necesario y parte importante del proyecto, que el profesorado se sienta escuchado y valorado con lo que hace. Si se consigue un buen ambiente todos los procesos de negociación serán más fáciles.

En el caso de presentarse algún conflicto, es importante hablarlo, no dejar que se enquisté, ya que el posible mal ambiente que se cree dificultará el desempeño de cualquier función del equipo.

Asimismo, destacan como muy importante el hecho de recoger en un documento todas las decisiones que se consensuen en las reuniones.

“Nosotros también con las actas se va viendo lo que falta y se va recordando. Yo no pienso en el claustro ya que con una reunión al mes... yo pienso con el ciclo que es donde tomamos decisiones que a nosotros nos interesan más. Nos hemos pasado los últimos tres claustros hablando de los deberes que se ponían en primaria, lo que nos servía a nosotros era poco. En el acta del ciclo es donde vemos si se lleva a cabo. Antes de empezar con el orden del día hay recordatorios de puntos que nos dejamos. En el claustro se negocia poco, se decide más.”

Referente a las propuestas para realizar en los estudios de maestro, destacan la necesidad de practicar la negociación. Trabajar aspectos prácticos y no teóricos de manera transversal en todas las asignaturas. Se propone realizar juegos de rol, unidades didácticas sobre la asertividad, realizar trabajos en grupo para elaborar documentos de centro.

“Yo hice una asignatura sobre el proyecto lingüístico y tuvimos que redactar uno. Cada uno tenía su rol y su objetivo. Y no era de un día, sino de todo el semestre y te lo tomabas en serio. Quizás te quedaban mucho más claras las partes que debe tener el Proyecto Educativo de Centro”.

Por último, y en referencia a las jornadas de trabajo, se destacaron como factores clave que favorecen la negociación el hecho de explicitar lo que se espera del equipo docente, la comunicación, la receptividad, el sentirse comunidad... A nivel personal surgió de nuevo la necesidad de empatizar, confiar en los demás, el autoconocimiento, la asertividad, la predisposición, las sinergias entre el grupo de trabajo...

Tabla 1. Las siete actividades propuestas han sido las siguientes:

PRÁCTICA	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN	METODOLOGÍA
1	Análisis de las instrucciones de inicio de curso	Dos sesiones de una hora y media	a. Previamente se repartieron entre los diferentes grupos los documentos concretos que les correspondían de analizar. b. En la primera sesión se hizo una lectura y se elaboró un decálogo con las diferentes cuestiones que les sorprendían más, que no se conocían ... c. En la segunda sesión se compartieron con los compañeros los decálogos elaborados.
2	Elaboración de un PEC (una parte)	Dos sesiones de una hora y media	a. Como actividad previa a la primera sesión de aula cada miembro del grupo realizó una pequeña búsqueda por internet para encontrar proyectos educativos que sirvieron de base para elaborar los apartados que se pedían. b. En la sesión de aula se pidió que se concretara: i. La definición institucional: la identidad del centro, el carácter propio, las características del centro, los elementos del contexto y las necesidades educativas de los alumnos. ii. Los objetivos del centro: las prioridades y planteamientos educativos en términos de equidad y de excelencia, de coeducación, de convivencia, de inclusión y de atención a la diversidad. c. En la segunda sesión se pusieron en común los proyectos realizados.
3	Realización de un rol playing de un claustro de profesorado	Una sesión de una hora y media	Se repartió un orden del día y unos roles a realizar.
4	Resolución de conflictos	Dos sesiones de una hora y media	a. Se repartieron unas hojas con unos conflictos y se pidió establecer diferentes mecanismos de resolución de cada uno de ellos. b. En la siguiente sesión se pusieron en común las resoluciones realizadas.
5	Elaboración de un horario de curso	Dos sesiones de una hora y media	a. En la primera sesión se debatió la organización general del curso que se pretende en elaborar el horario, reflexionar sobre esta organización y establecer el horario marco. Seguidamente se establecieron las franjas horarias y se repartieron las diferentes sesiones a realizar. b. En la segunda sesión se proyectaron los horarios elaborados y se justificaron las razones por las que se habían elaborado de esta manera.
6	Elaboración de una entrevista con la familia	Dos sesiones de una hora y media	a. Después de haber explicado la estructura de la entrevista se elaboró un protocolo para utilizar en la misma (tanto la entrevista de inicio de curso, más informativa, como la del segundo trimestre, que tradicionalmente sirve para entregar el informe de evaluación). b. El segundo día se proyectaron los protocolos y se comentaron.
7	Carta a una maestra	Una sesión de una hora y media	a. Esta práctica era ligeramente diferente a las demás. Durante el curso había que haberse leído el libro "Carta a una maestra" (Eumo Editorial) y elaborado una memoria incorporando los diferentes apartados de la asignatura que se habían ido trabajando. b. En la sesión se llevó a cabo la puesta en común, acompañados de un profesor experto en el libro, que dio pautas para elaborar la correspondiente memoria.

La presencia de profesores universitarios en la jornada de trabajo introdujo una variable nueva y es la de darse cuenta que en las facultades se negocia poco. El sistema modular de los diferentes estudios de grado lo complica.

“¡Hay que rebelarnos! Hay que coordinarnos. Si un centro educativo tiene un equipo cohesionado, la negociación es más fácil. En la facultad también deberíamos consensuar un proyecto formativo. Coordinarnos y colaborar entre nosotros!”

También se debatió que negociar es una necesidad que a menudo da miedo porque la persona se siente cuestionada. Normalmente uno se pone a la defensiva cuando negocia. En este sentido la confianza es clave, igual que la seguridad personal.

Existen roles que favorecen y/o dificultan los procesos negociadores y hay perfiles profesionales en los que se ve un talento innato.

En este grupo de trabajo se discutió bastante sobre las propuestas a realizar en las facultades. De nuevo surgió la necesidad de plantear actividades funcionales, estudios de casos, incidentes críticos, que permitan adoptar roles. Despertó un consenso considerable la idea que no se aprende esta competencia de la pura teoría sino de la práctica continua.

Asimismo se destacó la necesidad de la transversalidad. No es necesario realizar una asignatura sobre negociación, sino que lo que es realmente interesante es aprender a negociar en el sí de todas las asignaturas.

Una propuesta concreta fue la de ampliar el periodo de prácticas estableciendo una formación “dual”: por las mañanas realizar prácticas en las escuelas y por las tardes ir a la universidad.

Discusión/Conclusiones

Las diferentes opiniones recogidas tanto de alumnos como de profesionales en ejercicio han servido para modificar la estructura de algunos módulos de los estudios de maestro. En concreto se han revisado las prácticas que se realizaban en el módulo de Organización Escolar y Habilidades Docentes de 2º del grado de maestro.

Las distintas propuestas que surgieron han confluído en la confección de siete prácticas que se realizaron en sesiones semanales con grupos de cuarenta alumnos que previamente habían establecido subgrupos de trabajo de cinco miembros cada uno.

Los objetivos que se perseguían eran los siguientes:

- 1.- Analizar grupalmente diferentes aspectos organizativos de la realidad escolar.
- 2.- Hacer práctica de trabajo en equipo y establecer técnicas de negociación dentro del equipo de trabajo.
- 3.- Conocer los puntos fuertes y los puntos débiles dentro del propio equipo y establecer mecanismos de mejora personal y grupal.

Al final de cada práctica se pedía que, de manera personal o bien grupal, se elaborara una memoria explicativa de la práctica realizada que servía de evaluación continua para la asignatura.

La valoración final que ha hecho el alumnado de la metodología docente utilizada ha sido muy positiva, de manera que el próximo curso se repetirá introduciendo pequeñas modificaciones, especialmente en el tema de la evaluación.

El alumnado ha manifestado que la metodología utilizada en las sesiones prácticas ha sido muy vivencial, ha potenciado los aprendizajes y los ha hecho más a menos. Han explicitado que el hecho de trabajar en grupo y tener que negociar continuamente les había obligado a hacer un trabajo reflexivo y profundizar más en la temática debatida.

Si bien no podemos tener la certeza que esta metodología sirva para mejorar la adquisición de la competencia negociadora, pareciera que es una buena herramienta para mejorar su práctica. En todo caso, recoge las aportaciones de alumnos y maestros, y deberá analizarse en profundidad durante el siguiente curso para concluir definitivamente que la propuesta responde a una necesidad y consigue el objetivo perseguido.

Referencias

- Bellanger, L. (1984). *La Negotiation*. París: Puf.
- Cerini, S. (2012). *La negociación como camino del conflicto a la cooperación*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el día 28 de abril de 2015 desde http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo83/files/2012-03_Cerini.pdf
- Morales Bonilla, R. (2007). Nuevas miradas y aprendizajes virtuales en la docència universitaria. *Actualidades investigativas en educación*, 7(3), 43-65.
- Morley, I.E. y Stephenson, G.M. (1977). *The social psychology of bargaining*. Londres, UK: George Allen y Unwin.
- Munduate, L. y Martínez Riquelme, J.M. (1998). *Conflicto y negociación*. Madrid: Pirámide.
- Perrenoud, Ph. (2013). Aprender a trabajar es desarrollar más de una competencia. *Revista Profesorado: Revista Profesorado*. Recuperado el día 20 de julio de 2016 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527008>
- Pruitt, D.G. (1981). *Negotiation Behavior*. New York: Academic Press.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Serrano, G. y Rodríguez, D. (1993). *Negociación en las Organizaciones*. Madrid: Eudema.
- Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, 22, 711-721.

CAPÍTULO 27

Estrategias metacognitivas y socioafectivas desarrolladas por los estudiantes para mejorar su competencia de trabajo en equipo.

Pilar Iranzo García, Marta Camarero Figuerola, y Sandra Gilabert Medina
Universitat Rovira i Virgili (España)

Introducción

La convivencia en las organizaciones actuales es un proceso interpersonal complejo, en buena parte, porque es al tiempo causa y efecto de su buen funcionamiento: una convivencia edificante permite a las organizaciones aprender y mejorar de manera continuada y, al mismo tiempo, puede considerarse un indicador significativo de que la organización se está desarrollando y puede promover el desarrollo de sus integrantes. Otra fuente de complejidad de la convivencia es que los procesos interpersonales están mediados y construidos sobre procesos intrapersonales no menos complejos. Las interacciones sociales pueden ser maduras si se basan en desarrollos personales también maduros o, como mínimo, observantes y dialogantes. En ese contexto, todo intento de desarrollar competencias profesionales implicadas en la convivencia en general y en la convivencia escolar en particular, debe comprender los procesos de aprendizaje profesional competencial, así como sus condiciones de desarrollo.

Numerosos autores han resaltado la importancia de la colaboración profesional para la mejora educativa (Hargreaves, 1996; Fullan, 2002; Iranzo, 2012). La competencia transversal de trabajo en equipo en la formación universitaria “Hace referencia a la resolución de situaciones que requieran colaborar organizadamente para obtener un objetivo común y, por lo tanto, trabajar de forma colaborativa y con responsabilidad compartida.” (Cano, y Fernández Ferrer, en prensa: 11)

La competencia profesional del trabajo en equipo, central para una buena convivencia en los centros escolares, es el foco de este capítulo. Los datos que lo fundamentan provienen de una experiencia de análisis de esta competencia con estudiantes del grado de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili (URV, Tarragona) y nos parecen del todo significativos (y transferibles) para otros ámbitos de formación universitaria (grado y postgrado), otros contextos geográficos, y otras disciplinas y perfiles profesionales.

Como se sabe, el trabajo en equipo está considerado como una de las competencias genéricas o transversales comúnmente presente en los planes de estudio universitarios. También son compartidas las ideas de que enseñar, aprender y evaluar competencias en la universidad o en contextos de formación inicial y permanente implica exigencias curriculares y metodológicas, organizativas y relacionales (Tierno, Iranzo, y Barrios, 2013), sobre todo para asegurar que los estudiantes se comprometen con procesos de autoregulación de sus aprendizajes y los profesores con procesos de provisión de feedback y feedforward. En esos procesos la escritura académica sería una herramienta fundamental (Cano, 2014; Portillo, Iranzo, y Roselló, 2013).

Abordar procesos de aprendizaje profundo como la autoregulación implica, a su vez, procesos metacognitivos (Poza, 1990). La metacognición, conciencia de la propia cognición íntegra, por un lado, el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos (por ejemplo, identificar las dificultades de una tarea o competencia determinada) y, por otro, su regulación, como base para desarrollar los procedimientos y acciones concretas que permitirían un mayor dominio o aprendizaje de esa misma competencia o tarea (Martí, 1995). Ambos procesos son totalmente complementarios y, obviamente, sin un conocimiento sobre los propios procesos cognitivos no se pueden regular las acciones.

Teniendo en cuenta diferentes estudios sobre estrategias de aprendizaje podemos identificar dos tipos, las microestrategias y las macroestrategias. Éstas últimas están relacionadas con la metacognición y la autorregulación (Alonso, 1991; Monereo, y otros, 1994; Pozo, 1990; Pozo, y Postigo, 1993). Las microestrategias englobarían estrategias de repetición y estrategias de elaboración más acordes a técnicas de estudio para un tipo de comprensión superficial o explicativa. En cambio, las macroestrategias englobarían las estrategias de organización ligadas al conocimiento de la tarea, estrategias de regulación como la planificación, la monitorización y la evaluación. También incluirían las estrategias socioafectivas como la automotivación, el autocontrol y todos aquellos aspectos socio-afectivos y emocionales que inciden en cualquier situación aprendizaje. Para realizar una tarea o para el dominio de una competencia compleja como el trabajo en equipo, se precisa la activación de macroestrategias conformadas por procesos metacognitivos y de autorregulación y, en los ámbitos de formación, ello implica el uso de metodologías y dinámicas que lo promuevan (Monereo, y otros, 1994).

En la URV la competencia de “Trabajo en equipo” se definió en resultados de aprendizaje sobre la base del Proyecto Tuning y según el diseño propuesto por el “Grupo de competencias de la URV” (2009). Se coincidía con lo establecido por Villa y Solabarrieta (2000) [Actualmente la URV está redefiniendo las competencias genéricas] en relación a la definición de objetivos de equipo y de provisión de estrategias para su mantenimiento y para la realización de las tareas del mismo. Esos resultados de aprendizaje (15) que, de cara al trabajo propuesto a los estudiantes, fueron considerados subcompetencias, son los siguientes:

Tabla 1. Listado de subcompetencias del trabajo en equipo

Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación de la tarea conjunta. 1. A. Identifica los objetivos colectivos del grupo con los suyos propios. 1. B. Colabora en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo. 1. C. Participa de forma activa y comparte información, conocimiento y experiencias. 1. D. Lleva a cabo su aportación individual en el tiempo previsto y con los recursos disponibles. 1. E. Tiene en cuenta los puntos de vista de los otros y retroalimenta de forma constructiva.
Contribuir a la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el repartimiento equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión. 2. A. Acepta y cumple las normas del grupo. 2. B. Contribuye en el establecimiento y aplicación de los procesos de trabajo de equipo. 2. C. Actúa constructivamente para afrontar los conflictos del equipo. 2. D. Con su forma de comunicar y relacionarse contribuye a la cohesión del grupo. 2. E. Se interesa por la importancia de la actividad que se desarrolla en el grupo.
Coordinar grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado. 3. A. Colabora activamente en la planificación del trabajo en equipo, en la distribución de las tareas y plazos requeridos. 3. B. Dirige reuniones con eficacia. 3. C. Propone al grupo metas ambiciosas y claramente definidas. 3. D. Facilita la gestión positiva de las diferencias, desacuerdos y conflictos que se producen en el equipo. 3. E. Fomenta que todos los miembros se comprometan con la gestión y el funcionamiento del equipo.

Método/Metodología

Descripción de la experiencia

En el Grado de Pedagogía de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili (URV) y desde el curso académico 2011-2012, se desarrolla una experiencia centrada en la competencia del trabajo en equipo en una asignatura anual del 3r. curso ‘Assoramiento y Orientación en Instituciones Educativas’ (12 créditos ECTS). El trabajo en equipo es una de las competencias seleccionadas en la asignatura de entre el conjunto de las competencias genéricas de la URV. La asignatura está estructurada alrededor de tres bloques de contenidos:

1. Ámbitos profesionales del pedagogo
2. Asesoramiento a instituciones educativas
3. Orientación en el aprendizaje formal

En los tres bloques se desarrollan tareas en las que se experimenta el trabajo en equipo pero la intención de “enseñar”, “aprender” y “evaluar” la competencia del trabajo en equipo se ubica en el de Asesoramiento a instituciones educativas, a través de la autoevaluación y la coevaluación de la competencia de trabajo en equipo por parte de los estudiantes y la correspondiente retroalimentación por parte de la profesora. En concreto, individualmente los estudiantes llevan a cabo dos cuestionarios (inicial y final) y dos autoevaluaciones, una inicial y otra procesual; grupalmente se realizan, además, dos coevaluaciones. Se pide, así mismo, que en las reuniones de trabajo de los equipos para la realización de las diversas tareas propias de la asignatura, los roles de “dirección” y “secretaría” sean rotativos y se realicen actas de tales reuniones que también son objeto de valoración. Globalmente, la dedicación a la autoevaluación y a las tareas asociadas a la coevaluación y trabajo en equipo se traduce en un 20% (10% y 10%) del porcentaje de ese bloque de la asignatura (un 50% del total) y, hasta el momento, se trata de actividades obligatorias.

En este trabajo sólo se analiza el contenido de las dos autoevaluaciones individuales.

Participantes

La muestra del estudio está conformada por el total de matriculados en la asignatura durante el curso académico 2014-2015: (18 estudiantes), de los cuales, 16 son mujeres y 2 hombres.

Instrumentos y proceso de trabajo

Tras analizar sucinta y colectivamente el significado de las 15 subcompetencias, los estudiantes realizan individualmente un cuestionario en el que valoran el grado adquirido hasta el momento de las mismas y valoran, así mismo, ese grado de realización en su equipo de trabajo que se conforma al inicio de la asignatura y permanece estable a lo largo de los tres bloques. Pasados unos días, reciben el resultado de la relación entre sus valoraciones individuales y grupales y se les invita a realizar un análisis grupal (y escribir un informe) sobre qué competencias van a asumir como equipo, en respuesta a los desequilibrios entre ambas valoraciones. Tras ese informe grupal, conocido por la profesora, reciben la tarea de autoevaluarse más extensa y cualitativamente, ahora de forma individual.

La autoevaluación de la competencia de trabajo en equipo se realiza -en dos ocasiones- como un texto narrativo explícitamente de autoevaluación. Las consignas dadas para realizar la autoevaluación serían similares a la que sigue:

Consigna 1.

Estimadas, estimados,

Una vez os habéis organizado dentro del equipo para realizar el trabajo de coevaluación y mejora (¡Y rotación de roles!), puedes pasar a la parte de la autoevaluación en la que tú, individualmente, te planteas cómo mejorar tus propias competencias de trabajo en equipo. Sigue estos pasos:

1. Revisa la lista de las 15 subcompetencias y valora aquellas en las que te sientas realmente capaz: remarca en cuales destacas, según tu percepción y aporta evidencias.
2. Selecciona entre 1 y 3 competencias en las que te sientas menos competente. Las mencionarás por su nomenclatura en la lista de subcompetencias propuesta (1.3; 3.2, etc.).
3. Sobre éstas:
 - a. Explica el por qué consideras que te cuestan; qué es, concretamente, lo que te cuesta... Hasta puedes visualizar y explicar en qué situaciones te cuestan.
 - b. Hazte un pequeño plan de mejora que yo conoceré y “asesoraré”. Hace falta que escribas en primera persona y que seas el máximo de preciso/a, además de ser honesto/a. Mantendré absoluta privacidad al respecto.
 - c. Sé realista: sólo plantéate abordar aquello que puedas y te interese abordar. Imagínate haciendo las acciones de mejora y autoevalúa su viabilidad, de momento, en el tiempo que dura la asignatura.

Sube el documento en Word en la tarea “AUTOEVALUACIÓN INDIVIDUAL 1 - COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO”. Yo te devolveré el documento con retroacciones y/o recomendaciones para mejorar la competencia.

Saludos, Pilar.

En el caso de la segunda consigna, se pedía relatar el progreso de las competencias elegidas incluyendo, al respecto, aspectos como sus atribuciones ante los posibles cambios, el grado de satisfacción, las respuestas del entorno ante los mismos, sus nuevos planes, etc. Se les pedía, así mismo, los factores facilitadores y obstaculizadores encontrados a lo largo del proceso.

De los textos elaborados por los estudiantes en las dos autoevaluaciones, la profesora hace un análisis en función de las evidencias que el estudiante asocia al logro de cada subcompetencia y le hace un retorno de feedback y feedforward. Más concretamente, la profesora marca: 1. Información escrita por el estudiante que considera significativa 2. Retroacción en forma de acuerdo, demanda de mayor explicación o propuesta de reflexión sobre sus propias expresiones y sugerencias sobre estrategias de acción a realizar prioritarias. 3. Aspectos de corrección en la escritura académica. En ese sentido, cuando los estudiantes no realizan autoevaluación sino reflexión general, se les pide autoevaluación ‘personal’ en primera persona; cuando no valoran específicamente los resultados de aprendizaje o no aportan información sobre evidencias que permitan retroacción, también se les pide mayor detalle.

Procedimiento de análisis de las autoevaluaciones

Para analizar tanto los textos de los estudiantes como el feedback y feedforward de la profesora se ha utilizado la metodología de análisis de contenido: lectura oceánica, establecimiento de unidades de significado emergentes (estrategias), categorización en categorías también emergentes (macroestrategias). Se trata de la metodología de análisis de contenido clásica (Wittrock, 1989).

En tanto que emergentes, el primer criterio que tomamos fue acerca de la consideración de estrategia: determinamos que nos referíamos a acciones que los estudiantes decían estar realizando o que se propusieran realizar para abordar la subcompetencia que querían mejorar. Es decir, nos hemos mantenido en el contexto de la acción o de la preparación intencionada para la acción. Consideramos estrategias metacognitivas y estrategias socio-afectivas basándonos en los trabajos de Pozo (1990), Martí (1995) y Monereo y otros (1998) y las tratamos indistintamente para el análisis por considerar que tenían interacciones fuertes, si bien, las macrocategorías con las que las clasificamos sí recogieron su naturaleza singular y diferenciada. Se asociaron las estrategias emergentes encontradas (unidades de significado) a las 15 subcompetencias del trabajo en equipo propuestas como marco de la experiencia (URV, 2009) con el fin de poder hacer análisis transversales por subcompetencias.

En la tabla 2 se puede ver el ejemplo del registro del análisis de un estudiante (GRUP 4, ID16).

MACROCOMPETENCIA 2C. Actúas constructivamente para enfrentar conflictos en el equipo.	CATEGORIA	PRE/POST	GRADO DE ACUERDO	MACROCATEGORIA
	Fomentar y animar al equipo a hablar sobre la problemática antes de seguir trabajando.	PRE	2 de 3	COMUNICACIÓN
	Afrontar los pequeños problemas que van surgiendo, hablarlos a tiempo.	PRE	3 de 3	COMUNICACIÓN
	Marcar pautas y normas.	PRE	3 de 3	ORGANIZACIÓN DE GRUPO
	Fomentar y animar oportunidades informales para hablar de problemas.	PRE	3 de 3	COMUNICACIÓN
	Responsabilizarse en detectar discrepancias y problemáticas.	POST	3 de 3	MONITORIZAR
	Observar el funcionamiento del equipo.	POST	2 de 3	MONITORIZAR
	Hacer preguntas para reflexionar.	POST	3 de 3	COMUNICACIÓN

Se ha realizado un análisis a tres bandas con el fin de garantizar la validez y fiabilidad del estudio (Ruíz, 2012), es decir, se han puesto en común los análisis individuales de las tres autoras y se ha procedido, conjuntamente, a análisis minuciosos y progresivos. Se analizó, uno a uno los textos de los estudiantes de un único grupo hasta que el nivel de acuerdo entre las tres analizadoras fue alto antes de analizar el resto de textos. El nivel de acuerdo en las unidades de significado se ha registrado en el mismo análisis como un elemento substancial del proceso para dar muestra de la fiabilidad del análisis seguido. Podemos decir que, globalmente, del proceso seguido ha resultado un nivel de acuerdo alto y mantenido.

Diferenciamos si la unidad de significado pertenecía al primer o segundo autoinforme, de manera que se registrase diferencialmente lo que supone una producción previa al primer feedback y feedforward de la profesora ('PRE') o lo que ya constituye la segunda producción ('POST') e incluye o puede incluir el relato de acciones por parte de los estudiantes que incluyan sus interacciones con tales retroacciones e integren elementos narrativos referidos al proceso globalmente entendido.

Resultados

En este apartado analizaremos algunos de los resultados obtenidos en el análisis de la autopercepción competencial de los estudiantes en relación al trabajo en equipo.

a) Subcompetencias más y menos costosas del trabajo en equipo según los estudiantes.

Si analizamos las subcompetencias sobre las que manifiestan tener más y menos dificultades, en primer lugar, agrupadas según los equipos, se observa una tendencia a coincidir, sobre todo, en las competencias que más les costarían (2C, 3B y 3C, sobre todo). Esas mismas competencias aparecerían en todos los grupos, cosa que sugeriría que se trata de dificultades asociadas no sólo a variables personales sino también a variables de tipo cultural o educacional y, en todo caso, con escaso desarrollo en la formación previa y, por ello, aumentaría la relevancia de trabajarlas a lo largo de la formación obligatoria y postobligatoria.

Tabla 3. Listado de subcompetencias del trabajo en equipo (por grupos) sobre las que los estudiantes se manifiestan más y menos competentes

Subcompetencias sobre las que manifiestan sentirse capaces	Subcompetencias sobre las que manifiestan dificultades
Grupo 1 (+)	Grupo 1 (-)
1D (2); 2A; 2E; 3C; 1E; 3D	1E; 3B (2); 3C (2); 2A; 2C; 3D; 1A
Grupo 2(+)	Grupo 2 (-)
1C(2); 1E(2); 2A(2); 1B; 1D; 3D	3D; 3E; 2D; 3B (3); 3C(3)
Grupo 3 (+)	Grupo 3 (-)
2A (2); 2E(4); 3D(2); 1C (4); 1E; 3A (3); 3B; 1B	2D; 3B (2); 3C (3); 2C(2); 1E; 3D(2); 1A(2); 3E
Grupo 4 (+)	Grupo 4 (-)
1B (3); 1C (2); 1D; 3C;2C;3A	1B; 1C; 2C (3); 3D; 2D (2); 3B

En el caso de las competencias que dicen desarrollar con más éxito, aun habiendo cierta agrupación, se daría mayor dispersión e, incluso, alguna contradicción en la 2.E y la 3.C. "2.E. Se interesa por la importancia de la actividad que se desarrolla en el grupo" y "3.C. Propone al grupo metas ambiciosas y claramente definidas".

Pasando ahora a su contenido, las subcompetencias sobre las que los estudiantes del estudio se autoperciben más competentes son: "1.C. Participa de forma activa y comparte información, conocimiento y experiencias" (un 44,5% del total de los estudiantes se lo considera); un 28% de los estudiantes manifiesta que "2.A. Acepta y cumple las normas del grupo", "2.E. Se interesa por la importancia de la actividad que se desarrolla en el grupo" y "1.B. Colabora en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo".

Las competencias sobre las que los estudiantes se autoperceben menos competentes son “3.B. Dirigir reuniones con eficacia” y “3.C. Proponer al grupo metas ambiciosas y claramente definidas”. En ambos casos, el 44,5% del total de los estudiantes considera tener dificultades en su consecución. Seguidamente, un 33% de los estudiantes considera que debe mejorar la “2.C. Actuar constructivamente para afrontar los conflictos del equipo”.

Cabe decir que los argumentos utilizados para justificar sus dificultades en aquellas subcompetencias que más les cuestan aluden, de un modo vago pero coincidente con análisis anteriores (Portillo, Irazo, y Roselló, 2013), a su propio carácter, manera de ser, o personalidad. No usan argumentos para justificar el fácil dominio de las subcompetencias sino que más bien aluden a simples aseveraciones o afirmaciones de carácter general (del estilo de “hay que colaborar”, “me gusta llevar los trabajos al día”) más que a evidencias.

B) Visión global de las estrategias metacognitivas y socio-afectivas utilizadas por los estudiantes para mejorar las subcompetencias.

Las estrategias metacognitivas y socio-afectivas utilizadas por los estudiantes según nuestro registro de la primera autoevaluación suman un total de 120 y en la segunda se registran 124 estrategias, cosa que supone que los estudiantes se han servido de un total de 244 estrategias codificadas.

Tabla 4. Listado del número de estrategias codificadas

MACRO-COMPETENCIA	NÚM. ESTRATEGIAS (1ª AUTOEVALUACIÓN)	NÚM. ESTRATEGIAS (2ª AUTOEVALUACIÓN)	TOTAL NÚM. ESTRATEGIAS
COMUNICACIÓN	45	36	81
ORGANIZACIÓN GRUPO	9	23	32
ORGANIZACIÓN PERSONAL	16	7	23
MONITORIZACIÓN	11	21	32
PERSONAL- PROFESIONAL	2	5	7
ACTITUD POSITIVA	20	11	31
ROLES	5	13	18
PARTICIPACIÓN	12	8	20
TOTAL	120	124	244

Categorizamos sus estrategias en las siguientes macrocompetencias emergentes:

1. Comunicación (COM): Estrategias enfocadas a incorporar cambios en las formas de decir/escuchar-escribir/leer (habilidades comunicativas orales/escritas, y expresivas/receptivas, respectivamente, que pueden darse en formatos presenciales o telemáticos) con la finalidad de mejorar las interacciones entre los miembros del equipo.

2. Organización de Grupo (ORG.G): Estrategias que, después de diagnosticar el grado/frecuencia o calidad de una producción/realización, están enfocadas a la introducción, modificación, mejora de formas “nuevas”/renovadas de hacer las tareas grupales.

3. Organización Personal (ORG.P): Estrategias centradas en la mejora del funcionamiento personal con la finalidad de poder afrontar y desarrollar tareas con éxito.

4. Monitorización (MON): Estrategias enfocadas a observar, diagnosticar, evaluar las producciones (o capacidades o factores) individuales/grupales durante el proceso de trabajo.

5. Personal-Profesional (P-P): Estrategias centradas en la complementariedad o diferenciación de aspectos que inciden o en la vida cotidiana o en ámbitos académicos y en la futura profesión, o en todos ellos.

6. Actitud Positiva (A-P): Estrategias enfocadas a desarrollar los principios (sistémicos, cuánticos, de desarrollo personal,...) por los cuales la propia identidad, autoimagen, autoestima, motivación, proyección... crece y opera de forma positiva, confiada y ordenada.

7. Roles (ROL): Estrategias dirigidas al desarrollo de diferentes funciones (“roles”) en el grupo con la finalidad de practicar la multiplicidad de roles posibles.

8. Participación (PART): Estrategias centradas en incorporar cambios en el grado/formato en el que se dan las aportaciones individuales al conjunto del equipo para aumentar la corresponsabilidad.

En la siguiente tabla podemos observar el número de estrategias de cada macrocategoría que los estudiantes habrían trabajado. Se diferencian ambas autoevaluaciones. Destacaría el hecho de que las de comunicación se mantienen a lo largo de todo el proceso como las más abundantes y que en la segunda autoevaluación se duplican las de monitorización, organización de grupos y asunción de diferentes roles, mientras que también parecen disminuir a la mitad las de actitud positiva, en parte porque se habrían concretado como estrategia en esas otras.

Concretamente, el mayor número de estrategias corresponden a la macrocompetencia de “comunicación” (81 estrategias). Seguidas de las estrategias relacionadas con la “monitorización” (32 estrategias), la “Organización de grupo” (32 estrategias) y la “actitud positiva” (31 estrategias).

Si se cruzan las estrategias utilizadas para trabajar las subcompetencias que los estudiantes autoperciben cómo las más complejas, se destacaría lo siguiente:

- En relación a “3.B. Dirigir reuniones con eficacia” los estudiantes plantean “Incrementar el tiempo de intervención de aquellas personas que colaboran de manera más pasiva” (ID18- PART) fomentando así una participación de todos los miembros del equipo. Consideran también importante “hacer un repaso general de lo que tenían realizado, de lo que tenían que mejorar y de los objetivos del trabajo, hacer un orden del día y establecer objetivos de la reunión” (ID4- ORG.G) para asegurar una buena dirección de la reunión. Parte de las estrategias de esta subcompetencia están relacionadas con la actitud positiva y de aceptación dentro del equipo “ganar más seguridad en mi misma para poder dirigir con comodidad” (ID12- A-P) y con la “práctica de la rotación de roles” (ID2- ROL).

- De entre las estrategias propuestas por los estudiantes para “3.C. Proponer al grupo metas ambiciosas y claramente definidas” se destaca la importancia de “proponer de realizar tareas individuales que aporten cosas a nivel grupal” (ID1- PART) y de “reflexionar conjuntamente sobre el trabajo conjunto para saber realmente qué queremos conseguir” (ID10-MON). Además, “buscar y plantear nuevas ideas, metas y ambiciones para el grupo y/o tarea” (ID9- ORG.P).

- Por último, las estrategias planteadas por los estudiantes para “2.C. Actuar constructivamente para afrontar los conflictos del equipo” están relacionadas con la comunicación para “fomentar y animar al equipo a hablar sobre la problemática antes de seguir trabajando” (ID16- COM) y saber comunicar los problemas/diferencias de manera asertiva.

- Algunos estudiantes hacen referencia a la necesidad de “trabajar la separación de los conceptos amistad y responsabilidad de la tarea” (ID15- P-P) ya que afirman que los asuntos/conflictos personales influyen en los profesionales (dificultad en la realización de tareas).

- Se subraya, además, la importancia de “tener en cuenta las opiniones del resto del equipo” (ID3- A-P) en las diferentes tareas.

Discusión/Conclusiones

En primer lugar destacamos la necesidad de que tanto en la formación postobligatoria como en la obligatoria se enseñe y evalúe el trabajo en equipo para aminorar la dificultad que los estudiantes dicen encontrar en el liderazgo de equipos, la dirección de reuniones, la gestión de conflictos y la iniciativa o proposición de metas ambiciosas. Esos mismos resultados se recogieron en Portillo, Iranzo y Rosselló (2013) en referencia a la formación inicial universitaria y en Iranzo, Tierno y Barrios (2014) en referencia a los centros escolares. La convivencia escolar se vería mediatizada, así, por la capacidad

profesional de trabajar colaborativamente. Por otra parte, nos parece importante señalar que en el contexto de la experiencia descrita y para solventar esas dificultades, los estudiantes han revelado el uso de estrategias metacognitivas y socio-afectivas como la comunicación, la participación, la organización del grupo y la personal, la monitorización, la relación entre los ámbitos personal y profesional, la actitud positiva y la rotación de roles que entrañan, en tanto que procesos de autoregulación y aprendizajes profundos, procesos metacognitivos que deben ser acompañados (Monereo, y otros, 1998).

La escritura académica implicada en la experiencia también debe ser considerada un elemento central de los resultados. Como pusimos de manifiesto también en Portillo, Iranzo y Rosselló (2013), los estudiantes son capaces de realizar discursos de autoevaluación siempre y cuando se les indique claramente y se regulen sus producciones en sucesivas revisiones. Más allá de la forma que toma la escritura académica, la interacción entre estudiantes y profesorado en la provisión de feedback y feedforward es el centro de la relación enseñanza-aprendizaje (Boud, y Molloy, 2013; Cano, 2014).

En el caso de nuestra experiencia, la escritura ha permitido desvelar la ejercitación de estrategias metacognitivas y socio-afectivas por parte de los estudiantes, el uso de las cuales puede ser del todo desconocido para el profesorado. Sólo conociendo la complejidad de los procesos de aprendizaje en los que los estudiantes universitarios están inmersos puede el profesorado acompañarles en la consecución competencial. Eso sería transferible, a nuestro entender, también a ámbitos de formación permanente del profesorado o a la formación no obligatoria.

Referencias

- Alonso Tapia, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Boud, D., Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-24
- Cano, E. y Fernández Ferrer, M. (Edits. En prensa). *Evaluación por competencias. La perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis
- Iranzo, P., Tierno, J.M. y Barrios, Ch. (2014). *Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. Teoría de la educación*. 26 (2), 229-257.
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- Monereo, C.; Castello, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Perez, M.L. (1998). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación de profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Portillo, C., Iranzo, P. y Rosselló, R. (2013). *Autoregulación de aprendizajes en educación*
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Compils.), *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.L y Postigo, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En Monereo, C. (COMP). Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenido e interacción*. Barcelona: Doménech.
- Tierno, J.M., Iranzo, P. y Barrios, Ch. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la Universidad. *Revista de Educación*, 361, 227-255.
- URV (2009). Grup de competències de la Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de: http://www.urv.cat/media/upload/arxius/SRE/AVA.%20X%20COMPETENCIES/guia_compet_transversals_1_06_09.pdf
- Villa, A. y Solabarrieta, J. (2000). "Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden." En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de la U. de Deusto (Actas, Pp. 599-639).
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la Enseñanza* (Vol. II). Madrid: Paidós.

CAPÍTULO 28

El aprendizaje de contenidos socioemocionales en el aula: la asertividad como forma de respetar los derechos propios y de los demás

Sara Roselló Sempere, y Francisco Juan García Bacete

Universitat Jaume I (España)

Introducción

Para que la convivencia y clima en las aulas de educación primaria sean efectivos y los integrantes de la misma puedan desarrollarse personal, emocional, social y académicamente, es importante que las relaciones entre los iguales sean positivas.

Según autores como Bierman (2004), las relaciones entre iguales en edad escolar son las que se establecen entre niño y niño, dónde ambas partes llevan las riendas y ejercen el control de forma recíproca e igualitaria; son relaciones paritarias y simétricas y se regulan por la ley de la reciprocidad entre lo que se da y se recibe. Pero en el día a día de las aulas este tipo de relaciones no se dan siempre entre compañeros. En muchas ocasiones no existe ese equilibrio/simetría entre las partes, pasando alguna de ellas a tener más poder. Las relaciones entre iguales que son simétricas y paritarias suelen ser las relaciones de amistad, en contraposición a algunas otras relaciones entre compañeros.

Se ha demostrado que los alumnos que perciben mayor grado de apoyo de sus iguales tienen mayor interés y motivación por las actividades escolares (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). Por otro lado, las relaciones entre iguales positivas provocan sentimientos de compañía, de protección y de diversión, ponen en contacto con las normas sociales y ayudan a desarrollar y validar el Yo (Bierman, 2004; García Bacete, Sureda, y Monjas, 2010). Pero quienes tienen experiencias negativas pueden ser sujetos de riesgo y desarrollar posteriores dificultades socioemocionales (García Bacete, Marande, Schneider, y Blanchard, 2013a).

Para que estas relaciones interpersonales entre iguales sean óptimas, se cumplan los criterios de las relaciones entre iguales explicados por Bierman (2004) y los alumnos puedan beneficiarse los unos a los otros, han de aprender tanto a tener en cuenta sus puntos de vista como los de los otros.

Para ello, el Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar (GREI) hizo una propuesta de intervención socioemocional muy amplia que se puede encontrar pormenorizada en García Bacete et al. (2013b). La intervención que se presenta en este artículo se centra en un componente concreto del proyecto, el Programa Curricular de las Competencias Socioemocionales (SOE). El SOE es un programa aplicado por el profesorado en sus aulas de forma curricular para todos los alumnos y se trabaja mediante el apoyo de literatura infantil. Se realizan dos sesiones semanales de 30-50 minutos donde hay diferentes actividades programadas que promueven la mejora de la convivencia y el clima de aula. En la primera sesión se realizan diálogos y preguntas en gran grupo para que los alumnos compartan experiencias y debatan temas relacionales. En la segunda sesión, se plantea una actividad a modo de modelado y práctica que permitirá que los alumnos tomen conciencia de contenidos relacionales al tiempo que adquieren destrezas. Algunas semanas, también se realizan actividades complementarias como son actividades de lápiz y papel en el aula y las actividades para realizar en casa con la familia.

Los objetivos generales del SOE son: crear un clima de aula que propicie las relaciones de aceptación y ayuda entre todos los compañeros; y la adquisición, práctica y generalización de habilidades implicadas en el aprendizaje de la aceptación, la ayuda y la convivencia (las competencias

socioemocionales). Las competencias socioemocionales que se trabajan se organizan en cuatro grandes grupos, extraídos del Modelo de Inteligencia emocional-social de Bar-On (2006) y del Modelo de Prisma de la competencia sociemocional de Rose-Krasnor y Denham (2009). Estos grupos son: Sociabilidad y conducta prosocial (aprender a tratar bien a los demás, ocuparse de los otros); Asertividad (respetar y defender los derechos, tanto los propios como los otros); Gestión y regulación emocional (darse cuenta de las propias emociones y saber controlarse) y Resolución de conflictos interpersonales (aprender a dialogar y acordar ante un conflicto). El trabajo se va a centrar en la competencia de la Asertividad. Para más información acerca del Programa, se puede consultar Roselló et al. (2016).

La asertividad

Concepto: De la asertividad se ha escrito mucho, aunque ha sido en los últimos años cuando ha cogido más fuerza en el mundo de la competencia social y socioemocional (Beck, Freeman y Davis, 2004; Domínguez, López y Álvarez, 2013; Flores, 2002; Swanson, 2007; Trianes, Blanca, García, Muñoz, y Fernández, 2007). Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre este concepto han concluido que la asertividad es de vital importancia para el bienestar psicológico y social del individuo (Yagosesky, 2007).

Normalmente, cuando se habla de asertividad se refiere a la importancia de defender los propios derechos frente a los demás (Bartolomé, Carreroles, y Costa del Ser, 1979), pero nuestra forma de entenderla incluye también a los otros, coincidiendo con autores como Alberti y Emmons (1978), Paterson y Rector (2001) y García y Magaz (2011). Para estos autores, la asertividad se entiende como un comportamiento que fomenta la igualdad en las relaciones humanas, permitiendo al individuo actuar en defensa de los propios derechos, defendiéndolos sin ansiedad injustificada, expresar de forma sincera y agradable los sentimientos y poner en práctica los derechos personales respetando los derechos de los demás. Gaeta y Galvanovskis, (2009) se apoyan en Robredo (1995), quien entiende la asertividad como la seguridad en uno mismo, la tenacidad y la persistencia, afirmando que:

La asertividad es saber marchar por la vida con paso firme y con la frente alta, tener el hábito de manifestarse a partir de la autoestima, y afirmar, defender y expresarse de manera directa, con la responsabilidad y habilidad necesarias para mantener las interacciones sociales (Gaeta, y Galvanovskis, 2009, p. 406). A partir de las definiciones anteriores, García y Magaz (1994, 2011) diferenciaron entre Autoasertividad y Heteroasertividad. La autoasertividad se entiende como un acto de expresión sincero y cordial de los sentimientos propios y de respeto a los propios valores, gustos, deseos o preferencias (centrarse en las necesidades del YO). La heteroasertividad se entiende como un acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás (centrarse en las necesidades de los OTROS). Esta diferenciación conecta con lo que apuntaban otros autores como Baumrind, (1989) y Selman (1980) de que para un buen desarrollo personal y relacional es importante encontrar la balanza entre las necesidades de uno mismo y las de los demás.

Yuste, Saneiro y Del Campo (2011) afirmaron que muchas conductas y actitudes inapropiadas que muestran los alumnos y que perjudican la convivencia en las aulas se deben a un pobre auto y heteroasertividad y, por lo tanto, ven la necesidad de trabajar ambos contenidos socioemocionales en las escuelas. Bach y Forés (2008) y Castanyer (1996) también defienden la necesidad de enseñar al niño a ser asertivo, puesto que se es una capacidad que no se hereda.

Dimensiones

Las dimensiones de la asertividad, no están universalmente aceptadas. Algunos autores discuten por la unidimensionalidad o multidimensionalidad del constructo (Gaeta, y Galvanovskis, 2009).

Con el fin de extraer nuestra propuesta de dimensiones de la asertividad a potenciar, a continuación se explican diferentes dimensiones propuestas por diferentes autores.

Para Lazarus (1973) y Domínguez, López y Álvarez (2015) la conducta asertiva puede adoptar cuatro patrones de respuesta o habilidades: decir "no", pedir favores y hacer demandas, expresar sentimientos positivos y negativos e iniciar, continuar y terminar conversaciones generales. Gambрил y Riche (1975) piensan que este concepto tiene ocho dimensiones: rechazo de peticiones, expresión de limitaciones personales, iniciación de contactos sociales, expresión de sentimientos positivos, manejo de las críticas, diferir con los demás, aserción en situaciones de servicio y dar retroalimentación negativa. Para Lange y Jakubowski (1976), según afirma Flores (2002), la asertividad tiene cuatro dimensiones: "enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad; ayudar a identificar y a aceptar los derechos propios y los derechos de los demás; reducir obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva; y reducir ideas irracionales, ansiedades y culpas" (p.36). Una propuesta de dimensiones para intervenir: A partir de las definiciones y dimensiones, proponemos las siguientes dimensiones: autoestima, autonomía y respeto.

La autoestima y el autoconcepto. Sentirse querido es una necesidad de todos los seres humanos (Deci, y Ryan, 1985) y es la base para trazar el mapa interno de las propias capacidades y deficiencias. Hacen referencia a la evaluación y la visión que cada persona tiene de sus propias competencias, características y cualidades. En opinión de Zaldivar (2004), son el pilar de la asertividad. Se trata de sentirse capaz y con autoridad para hacerse cargo de las decisiones que se toman en el día a día (Tarazona, 2005). Tener autoestima saludable y un buen autoconcepto condiciona el aprendizaje y las relaciones sociales, fundamenta la responsabilidad, determina la autonomía personal y estimula y apoya la creatividad (Alcántara, 1995). Fomentar la autoestima y el autoconcepto es fomentar las propias capacidades para afrontar la vida, proporcionando las habilidades necesarias para correr riesgos, aprender a partir de resultados y seguir adelante en situaciones adversas (Carpena, 2003). La pérdida de autoestima puede traducirse en un comportamiento no asertivo (Sánchez, 2000), y viceversa, una comunicación asertiva ayuda a fomentar una alta autoestima.

La autonomía personal. Es una necesidad que tenemos todos los individuos (Deci, y Ryan, 1985) y la base para aprender de manera constante durante toda la vida (Gómez, y Martín, 2013). El concepto de autonomía se refiere a ser capaz de tomar decisiones de modo autónomo y responsable, valorando los puntos positivos y negativos de las distintas opciones factibles para resolver la situación concreta y asumir las consecuencias de la alternativa elegida, teniendo siempre en cuenta las preferencias, necesidades y gustos propios (Clark, Cools, y Robbins, 2004). Ser autónomo significa ser uno mismo, tener una personalidad propia que se diferencie de la de los demás, tener pensamientos propios, sentimientos y deseos. Esto garantiza tener la capacidad de no depender de los demás para sentirnos bien, para aceptarnos tal y como somos y tener la seguridad de que seremos capaces de valernos por nosotros mismos durante nuestra vida (Gómez, y Martín, 2013).

El respeto propio y ajeno. Respetarse a uno mismo es atender y satisfacer las propias necesidades y valores y expresar y manejar de forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse, en un marco de convivencia. Esta idea del respeto se vincula con la defensa de los derechos, tanto propios como de los demás, incluyendo la regulación de la convivencia (respeto de las normas sociales y morales). Monjas (2007) asocia asertividad con respeto y define el respeto personal como que toda persona, independientemente de su edad, su sexo, raza, religión, orientación sexual, etc., tiene el derecho a ser tratado con respeto y consideración a su dignidad personal y el deber de respetar a las otras personas, tratarlas con consideración y tener sus derechos en cuenta. Según esta autora, cuando se habla de derechos asertivos es preciso considerar tres vertientes. La primera es el autoreconocimiento o la toma de conciencia de esos derechos puesto que cada persona tiene que considerar que tiene esos derechos personales y ha de tener consideración hacia su propia dignidad personal. En segundo lugar, la defensa y reivindicación de los propios derechos, lo que implica estar atentos a que las otras personas lo respeten y no consentir que sean violados, desarrollando estrategias cuando se vean amenazados. Y en tercer y último lugar, el respeto y la defensa de los derechos asertivos de las otras personas (respetando a los

demás en nuestras interacciones con ellos o siendo observadores asertivos cuando a un tercero no se le está respetando).

Por lo tanto, la asertividad se refiere a la dimensión personal (Nucci, 2003), esto es la agencia, la autonomía, las preferencias propias y las decisiones personales, la autoeficiencia, la autoexpresión, la autoestima y el autoconcepto, el respeto a uno mismo y a los demás y la toma de decisiones de modo autónomo y responsable. En sentido estricto, lo personal se refiere a las acciones y decisiones que el individuo considera que pertenecen fundamentalmente a sí mismo y, por lo tanto, se encuentran fuera del área de regulación social justificable. Estas acciones y decisiones no son ni correctas ni incorrectas sino preferencias o alternativas (Nucci, 2003). Y aunque hay una considerable variación cultural en las cosas específicas que se consideran personales, parece universal la aceptación de que existen ciertas áreas de elección personal. En un sentido amplio, lo personal es un diálogo entre las normas sociales, las convenciones sociales y las consideraciones morales (Nucci, 2014).

Actividades para trabajar la asertividad en las aulas

Para trabajar la asertividad en las aulas de primaria se proponen una media de 14 sesiones anuales donde se trabajen todas las competencias de la asertividad. No se trata de actividades o sesiones aisladas, sino una buena cantidad de actividades relacionadas entre ellas entorno a una misma literatura infantil durante los cursos de educación primaria.

En la Tabla 1 se pueden observar los contenidos que se proponen trabajar en cada uno de los cursos en la dimensión de respeto propio y ajeno. Para información más completa sobre las otras dimensiones de la asertividad, consultar Roselló (2014).

Tabla 1. Contenidos que se proponen trabajar para trabajar el respeto propio y ajeno

<i>ASERTIVIDAD: Respeto propio y ajeno</i>	
<i>PRIMERO</i>	Los derechos asertivos. Concepto, consecuencias y sentimientos asociados. Respeto a las personas diferentes. Defender los derechos de los demás.
<i>SEGUNDO</i>	Defensa de los propios derechos y de los otros seres vivos (personas, animales y plantas). Respeto a las personas que son diferentes (aspecto físico, psíquico y/o social). Ventajas de ser diferentes. Los observadores asertivos.
<i>TERCERO</i>	Derecho a que respeten los gustos propios. Deber de respetar los gustos de los demás. Sentimientos de las personas respetadas. Los gustos de amigos y familiares. Esteriotipos. Concepto, consecuencias y formas de combatirlos.
<i>CUARTO</i>	La ley del más fuerte: Concepto, consecuencias, comportamientos y sentimientos asociados a esta , una forma de no respetar. La ley del respeto. Concepto, consecuencias y sentimientos asociados a esta ley. Los observadores asertivos. Las normas como forma de defender los derechos de las personas. Las normas de clase como forma de satisfacer las necesidades propias y de los demás. Derecho a que respeten los gustos propios. Deber de respetar los gustos de los demás.

A continuación se describe un ejemplo de sesión de diálogo y preguntas y otro de modelado y práctica para que se pueda entender mejor el funcionamiento del Programa.

De tipo de sesiones de Diálogo y Preguntas se presenta una actividad de cuarto de primaria con textos del libro "El niño que quería ser Tintín" de García-Clariac (2005). Con estas preguntas se espera que los alumnos se den cuenta de la importancia de defender los derechos propios, las consecuencias que puede tener comportarse de forma agresiva con los compañeros (no tener amigos, hacer sentir mal a los otros,...) y el papel que tienen los otros niños, los observadores. David, el protagonista de la historia se ve obligado a jugar al fútbol porque es lo que todos hacen en el patio. El capitán, el niño que más manda se llama Gilberto, quien obliga a David a ser el portero del equipo, aunque él suele ser delantero y manifiesta que no se ve capacitado para hacerlo. Después de recibir dos goles casi sin darse cuenta, tanto

Gilberto como el resto de compañeros que están mirando se ríen de él, mandándolo fuera del campo con las niñas y sustituyéndole por otro portero.

A partir de esta escena se realiza un debate, se reflexiona y se comparte, en el aula, utilizando como base el siguiente guion:

"¿Por qué pensáis que Gilberto se comporta así? ¿Creéis que así va a conseguir tener más amigos?

Si hubiera dado la oportunidad a David de ser portero sin meterle tanta presión ¿pensáis que David lo hubiera hecho mejor? ¿Qué otras acciones pensáis que podría haber hecho Gilberto para no comportarse de esta forma tan agresiva con David?

¿Por qué los otros niños que hay allí se comportan así siguiéndole el rollo a Gilberto? ¿Pensáis que es por miedo a que Gilberto les pegue o les ponga en ridículo también? ¿Qué podrían haber hecho diferente? ¿Pensáis que decirle a Gilberto "no me gusta lo que haces" sería una buena respuesta?

Y a vosotros... ¿os ha pasado alguna vez que estabais en el colegio o en el parque y han agredido a algún niño/a (física o verbalmente) y no sabíais qué hacer? ¿Qué pasó? ¿Hiciste algo? ¿Salió bien? ¿Cómo te sentiste? ¿Podrías haber hecho alguna cosa diferente? ¿Os gusta la ley del más fuerte? ¿Os gustaría cambiarla por la ley del respeto? "

De tipo de sesiones de Modelado y práctica se presenta una actividad de primero de primaria con textos del libro *Toño* se queda solo de Lenain (2002). En esta actividad se trabaja: la importancia de "hacernos oír" porque si no nuestras necesidades/preferencias nunca se tendrán en cuenta; y se enseña a los niños a decir a los niños mandones y agresivos "no me gusta lo que haces". La escena que se trabaja es una donde Toño, un niño muy mandón y agresivo está jugando con Benjamín, un niño tímido y sumiso. Por parejas los alumnos han de representar la escena. Intercambiándose cada vez el papel. Después, si alguna pareja lo desea, sale a la pizarra a interpretar la escena. Al terminar, se dialoga sobre el tema. En definitiva, la importancia de encontrar el equilibrio entre exigir que nuestros deseos/necesidades/preferencias se cumplan y ayudar a que las de los demás también (comportamiento asertivo).

Conclusiones

En este artículo se ha realizado una propuesta de programa curricular para trabajar la competencia socioemocional en las aulas de primaria. De los cuatro conjuntos de contenidos que se trabajan en él (conducta prosocial, asertividad, gestión y regulación emocional y resolución de conflictos interpersonales), se centra en la explicación de la asertividad.

Como apuntan Bach y Forés (2008) y Castanyer (1996), la asertividad no se aprende sola, no es innata ni se hereda. La asertividad hay que enseñarla en todos los contextos en los que el niño se socializa, siendo la escuela uno de los más importantes junto con la familia. Coincidimos con Robredo (1995), y entendemos la asertividad como la seguridad en uno mismo para expresar y defender los propios derechos sin ansiedad y en coordinación con los derechos de los demás. La asertividad es la coordinación (equilibrio) entre el respeto por uno mismo y el respeto por los demás.

No existe un consenso acerca de las dimensiones de este constructo, por ello, teniendo en cuenta las diferentes clasificaciones que hacen los autores, extraemos una propuesta de dimensiones: autoestima y autoconcepto; autonomía personal; respeto propio y ajeno. Se presentan los contenidos del programa, divididos por cursos, referente a la dimensión de respeto propio y ajeno, como pueden ser: los derechos asertivos, ventajas de ser diferentes o los observadores asertivos. Y se muestra un ejemplo de cada una de las sesiones semanales (diálogo y preguntas y modelado).

Trabajando el SOE, los alumnos tendrán una mejor competencia socioemocional, poseerán, entre otras cosas, más asertividad, disfrutarán de unas mejores relaciones entre sus iguales y esto provocará una mejor convivencia en las aulas de primaria.

Referencias

- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1978). *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Behavior*. San Luis Obispo, C. A: Impact Publishers.
- Alcántara, J. (1995). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Bach, E. y Forés, A. (2008). *La asertividad: Para gente extraordinaria*. Barcelona: Plataforma.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bartolomé, Carrorobles, Costa, Del ser (1979). *La práctica de la terapia de la conducta. Teoría y métodos de la aplicación para la práctica clínica*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *Child Development today and tomorrow* (pp. 349-379). San Francisco: Jossey Bass.
- Beck, A., Freeman, A., y Davis, D. (2004). *Cognitive therapy of personality disorders* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New Cork: The Guilford Press.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad, expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Clark, L., Cools, R. y Robbins, T.W. (2004). The neuropsychology of ventral prefrontal cortex: decision-making and reversal learning. *Brain and Cognition*, 55, 21-53. doi: 10.1016/S0278-2626(03)00284-7
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dominguez., J., López, A. y Álvarez, E. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente. *Aula abierta*, 45, 26-31. doi: 10.1016/j.aula.2014.05.004
- Durlak, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning, a Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 81 (1), 405-432.
- Flores, M. (1994). *Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables* (Tesis inédita de Doctorado). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flores, M.M (2002) Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatan*, 2, 24-47
- Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teorico-empirico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425.
- Galassi, M.D. y Galassi, J.P. (1978). Assertion: A critical review. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 15, 16-29.
- Gambriel, E.D. y Richey, C.A. (1975). An assertion inventory for use in assesment and research. *Behavior therapy*, 6, 550-561.
- García Bacete, F. J., Marande Perrin, G., Schneider, B. H., y Blanchard, C. (2013a). Effects of School on the Well-Being of Children and Adolescents. En Ben-Arieh, A.; Fronen, I.; Casas, F. y Korbin, J.E. (Eds.) *Handbook of Child Well-Being: Theory, Indicators, Measures and Policies* (pp. 1251-1306). New York: Springer.
- García Bacete, F.J., Jiménez, I., Muñoz, M.V., Monjas, M.I., Sureda, I., Ferrá, P., ...Sanchiz Ruiz, M.L. (2013b). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31, 145-154.
- García Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136. doi: 10.6018/analesps.30.2.158211
- García, E.M., y Magaz, A. (1994). *Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1)*. Madrid: CEPE.
- García, M. y Magaz, A. (2011). *Adcas: autoinformes de actividades y valores en las interacciones sociales*. Bizkaia: Grupo Albor-Cohs.
- García-Clairac, S. (2011). *El Niño que quería ser Tintín*. Madrid : SM
- Gómez, O. y Martí, J. (2013). *Cómo fomentar la autonomía y responsabilidad en nuestros hijos e hijas*. Madrid: Ceapa.
- Lange, A. J. y Jakubowski, P. (1976). *Responsible Assertive Behavior*. Champaign, Research Press.
- Lazarus, A.A.(1973).On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4(5), 697-699. doi: 10.1016/S0005-7894(73)80161-3
- Lenain, T. (2002). *Toño se queda solo*. Zaragoza: Edelvives

- Monjas, M.I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Nucci, L. (2003). *La dimensión moral de la educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Nucci, L. (2014). The Personal and the Moral. En M. Killen, y J.G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 538-558). NY y London: Psychology Press.
- Paterson, R. y Rector, N. (2001). The Assertiveness Workbook. *Canadian Psychology*, 42 (3), 234-235.
- Robredo, C. (1995). *La tolerancia a la frustración en relación al grado de asertividad que tienen los vendedores comisionistas electrodomésticos* (Tesis inédita de doctorado). México: Universidad Femenina de México
- Rose-Krasnor, L. y Denham, S. (2009). Social-Emotional Competence in Early Childhood. En K.H. Rubin, W. M. Bukowsky y B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 162-179). London: The Guilford Press.
- Roselló, S. (2014). *Programa curricular de las competencias socioemocionales para alumnos de ciclo inicial y medio de educación primaria: SOE*. (Trabajo final de máster inédito). Castellón: Universitat Jaume I.
- Roselló, S., García Bacete, F.J., Marande, G., Sureda, I., Monjas, M^a.I., Rubio, A. (2016). Programa SOE: Programa universal de desarrollo socioemocional para combatir el rechazo en aulas de educación primaria. En J. L. Castejón (Eds.), *Psicología y Educación: presente y futuro* (pp.272-280). Alicante: ACIPE.
- Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. New York: Farrar, Starus and Giroux.
- Salter, A. (2002). *Conditioned reflex therapy: The classic book on assertiveness that began behavior therapy*. Gretna, LA: Wellness Institute.
- Sánchez, C. (2000). *Propuesta de un curso-taller a padres y sus hijos de 8 a 12 años para apoyar aspectos de la autoestima de estos últimos a través de la comunicación asertiva en la comunidad Hornos* (Tesis inédita). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Development and Clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Swanson, S. (2007). Assertiveness and aggressiveness as potential moderators of verbal behaviors following unsatisfactory service. *Psychological Reports*, 100(2), 467-475.
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media vocacional. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8, 57-65.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., García, B., Munoz, A. y Fernández, F. (2007). Assertive behaviour analysis in relation to adults: A relationship model between sources and components. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 163-182.
- Yuste J, Saneiro M. y Del Campo M. E. (2011). Relationship between the type and number of school sanctions and adaptation and auto and hetero assertiveness of students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 521-529.
- Zaldívar, D. (2004). *Asertividad y Autoestima Saludable. Salud vida*. Extraído el día 13 de marzo de 2008 desde: <http://www.sld.cu/saludvida/psicologia/temas.php?idv=6082>.

CAPÍTULO 29

La formación de profesores sobre el desarrollo moral

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz y Raul Aragão Martins
Universidade Estadual Paulista-Campus São José do Rio Preto (Brasil)

Introducción

As relações interpessoais dentro da escola tem sido notícia nos meios de comunicação abertos (jornais impressos e televisão) e nas redes sociais, que relatam conflitos entre alunos e professores e ou gestores e, especialmente, entre os próprios alunos. Estas formas de relacionamento estão longe do que deveria ser um convívio respeitoso, justo e democrático entre as pessoas. Pesquisadores vêm descrevendo estas situações em praticamente todos os países e oferecendo propostas que envolvem, entre outros pontos, fomentar uma educação escolar que propicie o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual (Abromovay et al., 2002; Diaz-Aguado, 2015; Kamii, 2009). No Brasil, pesquisadores desenvolvem estudos e pesquisas na área da Psicologia da moralidade, tais como Araújo (2000) que reflete sobre as assembleias escolares, La Taille e Menin (2009) discutem os valores morais e Tognetta (2003) e Vinha (2000) as relações entre a moralidade e o ambiente escolar. Em outros países, pesquisadores como Kamii e De Vries (2009) abordam o desenvolvimento da autonomia, De Vries e Zan (1998) e Puig et al. (2000) pesquisam o ambiente sociomoral e Buxarrais, (1997), Nucci (2000), Xus e Puig (2010) realizam estudos sobre valores morais.

Acreditamos que se faz necessário pensar na qualidade do meio em que a criança vive, seja na escola ou na família, pois esses ambientes influenciam e são fundamentais para a construção da personalidade. A família tem sua importância no desenvolvimento moral da criança, mas não exige a escola de sua fundamental contribuição na construção de valores. É na escola que se aprende a lidar com o coletivo e a quebrar preconceitos, muitos deles construídos por influência da família. É na escola que uma criança ou adolescente pode desconstruir ideias preconceituosas que foram cultivadas pelos seus familiares. Muitos dos valores construídos pelas famílias não são morais, mas na escola necessariamente devem ser.

Não se pode pensar apenas nos processos cognitivos no sentido de aprendizagem de conteúdo, mas um local onde crianças e adolescentes possam refletir sobre seus próprios atos e nos atos dos outros (Vinha, 2000). Contudo, muitos professores acreditam, ainda, que a escola não é capaz de educar moralmente, pois defendem que o objetivo da escola é somente ensinar conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, não devendo, portanto, se preocupar com a formação mais ampla dos alunos. E dessa forma, muitos educadores, se relacionam com seus alunos de modo a conduzi-los à obediência cega e como consequência os condenam a heteronomia. Veem o seu trabalho como apenas ensinar conteúdo específicos e consideram que a educação moral deve vir de casa, da religião, isentando a responsabilidade do seu papel e da escola (Oliveira, 2011).

[...] o professor, interlocutor mais experiente, deve criar condições para a colaboração, a compreensão e o respeito mútuo, a negociação dos conflitos interpessoais, o acolhimento das divergências e diferenças e a participação social ativa. Entretanto, essa não é uma tarefa fácil, sobretudo se os educadores não tiveram e/ou não têm a possibilidade de partilhar suas próprias experiências no contexto de sua formação inicial e sua formação continuada no âmbito da escola (Barrios, Marinho-Araújo e Branco, 2011, p. 97).

Mesmo com as pesquisas apontando a importância do desenvolvimento moral infantil, ele ainda é um dos aspectos menos abordados nas práticas escolares, uma vez que, em grande parte das escolas, os professores acreditam que a moralidade seja algo caracterizado apenas pela organização de um conjunto

de normas e regras relacionadas a disciplina e ao controle do comportamento da criança. Um dos fatores que explicam a deficiente atuação da escola em relação ao desenvolvimento moral dos alunos diz respeito a possíveis lacunas acerca desse tema na formação inicial e continuada dos professores.

Diversos trabalhos alertam para o despreparo do professor e a dificuldade encontrada para trabalhar com a moralidade dos alunos (Picado e Rose, 2009; Vicentin, 2011, Tognetta e Vinha, 2007; Vinha, 2000; Licciardi et al., 2011). Vinha (2000) afirma que diante de situações de brigas, agressões, mentiras e delação, o professor se sente inseguro em como proceder e, por vezes, sua intervenção é baseada no senso comum.

Nos cursos de formação de professores, a matriz curricular aborda o desenvolvimento humano, o ensino e a aprendizagem em quase toda a sua extensão. No entanto, como salientam Tognetta e Vinha (2007, p.9-10), “[...] *pouco ou nenhum tempo é destinado ao conhecimento de como as crianças e adolescentes desenvolvem-se moralmente e, portanto, de como constroem entre si as regras de um bom relacionamento*”. A formação do professor é um fator importante para a superação de conceitos e práticas equivocadas, sobre o trabalho com questões morais, Vinha (2000) e Borges (2009) capacitaram professores e obtiveram bons resultados, com mudanças significativas nas concepções e práticas dos professores em um contexto de formação continuada.

Nesse sentido, acreditamos que a fundamentação teórica sobre o desenvolvimento moral possa servir de reflexão para a prática dos educadores.

[...] o conhecimento do professor acerca da teoria de Piaget e suas implicações práticas podem contribuir para a formação do professor, de forma que, a preocupação não seja com o conteúdo ou com o conceito que o aluno obtém, mas com o processo de formação da criança, a fim de buscar sujeitos autônomos, que possam experienciar relações de cooperação com os pares, fundamentadas no respeito mútuo, com o estímulo ao diálogo e a expressão dos sentimentos, compreendendo que há uma relação indissociável entre a educação moral e intelectual (Cáracio, 2014, p.18).

As relações estabelecidas entre professores e alunos têm importância fundamental para a atmosfera moral da escola. As relações interpessoais e o ambiente sóciomoral que a criança está inserida ensinam que o mundo das pessoas é coercitivo ou cooperativo, individualista ou solidário. Além disso, as intervenções que o adulto faz no ambiente e a forma de abordar as questões morais são posicionamentos que caracterizam relações autoritárias ou cooperativas, além de serem elementos significativos para o desenvolvimento e educação moral (DeVries e Zan, 1998).

E foi pensando na formação do professor que promovemos um curso sobre “Teorias da moralidade voltadas para a prática docente”. O curso teve como base teórica os principais conceitos das teorias de Piaget e de Kohlberg sobre moral. Piaget (1994) investigou a aplicação das regras bem como a concepção de justiça e Kohlberg (1992) pesquisou como a concepção de justiça evolui nos sujeitos mais velhos.

A teoria de Piaget (1994) compreende o desenvolvimento de três tendências morais: anomia, heteronomia e autonomia. No primeiro momento desse desenvolvimento, há uma indiferenciação eu-outro em termos cognitivos, esta incapacidade de se dissociar do outro reflete na forma de compreender o mundo à sua volta, o que se resume no campo moral à falta de percepção do indivíduo (criança) ao obrigatório, este momento é chamado de anomia. Conforme vai acontecendo a diferenciação eu-outro, surge o respeito unilateral caracterizado pela coação social, o indivíduo respeita as regras vindas de pessoas significativas para ele, portanto, a fonte de regulação ao seu comportamento é externa à sua consciência, é o que Piaget (1994) chamou de tendência heterônoma. E posteriormente, nas relações com o grupo (família, escola) as regras vão sendo internalizadas, o respeito mútuo vai se constituindo, a cooperação também, caracterizando a tendência autônoma.

Inspirado pelos estudos de Piaget, Kohlberg (1992) chegou à conclusão de que os conceitos de heteronomia e autonomia, não eram suficientes para classificar os tipos de raciocínio moral que ele encontrou, em seus estudos com adolescentes e adultos. Com base nisso, propôs a existência de seis

estágios de raciocínio moral, os quais podem ser agrupados em três níveis: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional.

A presente pesquisa objetivou verificar se este curso possibilitou mudanças nas concepções dos participantes sobre os temas abordados: moral e ética, desenvolvimento moral, noções de regras, papel da escola na formação moral dos alunos.

Método

O estudo situa-se dentro de uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo, em que procura, também, formas de contribuição para a formação inicial e continuada de professores na área do desenvolvimento moral. Ele foi realizado no ano de 2015, na Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, estado de São Paulo, que é um dos estados com melhor desenvolvimento econômico do Brasil.

Participantes

Participaram do curso desde o início até ao final 15 pessoas, oito estudantes de cursos de superiores de formação de professores (identificados como E1, E2...E8), e sete professores da educação (identificados como P1, P2...P7) que atuam em escolas públicas e particulares. Apenas dois do sexo masculino, a média de idade dos sujeitos foi de 30,3 anos. Em relação à formação, 90% dos que não concluíram o ensino superior são estudantes da Licenciatura em Pedagogia. Já os participantes graduados, 61% possuem formação em Pedagogia, 23% possuem duas graduações, Pedagogia e Letras, e 7,6% formação em Psicologia. Considerando os sujeitos que já atuam em escolas, o tempo médio de carreira é de 11,6 anos.

Instrumentos

Para conhecer as concepções dos participantes do curso de extensão, a coleta de informações se deu em dois momentos diferentes: no início do curso, antes de iniciar os estudos e discussões teóricas e no último dia do curso, na ocasião do encerramento.

O instrumento usado foi questionário com questões abertas, "oferecendo espaço para escrever a resposta. Este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta" (Gil, 2008, p. 122). Dois questionários foram elaborados para identificar e analisar as mudanças nas concepções dos participantes sobre os principais temas abordados no curso: moral, ética, família e escola na formação moral de crianças e trabalho com regras. O primeiro investigou as concepções iniciais dos participantes e o segundo apresentou as mesmas questões abertas usadas no primeiro questionário e outras foram acrescentadas para averiguar possíveis mudanças na prática pedagógica dos [futuros] profissionais da educação. O tempo para responderem cada questionário foi em média 40 minutos.

Procedimento

Inicialmente organizamos um curso, sobre *Teorias da moralidade voltadas para a prática docente*, no formato de extensão universitária, com 30 horas de carga horária, distribuídas em 20 encontros quinzenais. O objetivo do curso foi proporcionar momentos de estudos e discussões sobre o desenvolvimento da moralidade infantil, para que professores e futuros professores pudessem compreender o desenvolvimento dos alunos e planejar intervenções que promovam a autonomia moral dos estudantes. O curso foi ministrado por professores do departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista, Brasil, que desenvolvem pesquisas nas áreas da psicologia moral e formação de professores.

O curso apresentou os principais conceitos da teoria do desenvolvimento moral infantil de Piaget (1994) e do raciocínio moral de Kohlberg (1992). Ambas abordagens teóricas são pautadas nos pressupostos desenvolvimentistas estruturais, ou seja, o indivíduo em interação com o meio passa por

níveis evolutivos de desenvolvimento, uma sequência invariante de estágios, a cada etapa acontecem reorganizações qualitativas de pensamento.

Análise dos dados

As respostas dos participantes da pesquisa para as questões dos questionários aplicados no início e ao final do curso constituem os dados aqui analisados. Tais respostas foram organizadas e categorizadas, que são exemplificadas em pequenos textos expostos na seção sobre os resultados. Para preservarmos a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizamos letras (P para profissionais da educação e E para estudantes) seguidos de números. Buscamos referência para a análise dos dados em Biasoli-Alves e Romanelli (1998) e Bogdan e Biklen (1994).

Resultados

As concepções dos participantes são apresentadas seguindo o roteiro dos questionários, que trabalhou os temas: moral, ética, família e escola na formação moral de crianças e trabalho com regras. Primeiro, são apresentadas as concepções antes de iniciarem o curso e, em seguidas, as que emitiram ao final dele.

As concepções iniciais dos participantes da pesquisa sobre moral foram relacionadas a regras e a valores individuais. Os sujeitos apresentaram em suas respostas um relativismo moral, ou seja, que a moral depende de tradições e contextos culturais. O relativismo moral está intimamente ligado a heteronomia, pois o sujeito segue as normas e regras oriundas de tradições sem refletir ou questionar se são justas ou não (La Taille, 2010).

Moral é um conjunto de regras estabelecidas dentro de uma região ou cultura, inseridas em um contexto, para determinar o que é aceitável ou não. (E2)

São regras que aprendemos socialmente sobre certo e errado que podem ser mudadas de acordo com as vivências do sujeito ou momento histórico da sociedade. (P7)

As respostas do segundo questionário, aplicado no último dia do curso, evidenciaram notáveis mudanças nas concepções dos sujeitos, pois compreenderam que moral é um conjunto de regras que guia as ações das pessoas em sociedade e está ligada a deveres.

Conjunto de regras que regem a sociedade. (E4)

É um conjunto de regras e está ligada a deveres. (P9)

As respostas dos participantes se aproximam do conceito de moral apresentado por Comte-Sponville (2009), que tal como Kant, correlaciona-o aos aspectos normativos nos modos de viver. Nesse sentido, os participantes passaram a conceber a moral relacionada à conjunto de regras e deveres.

As concepções que os participantes tinham sobre ética, no início do curso, aproximavam a ética de um conjunto de medidas, ações e valores no ato de agir e julgar (estudantes), e ao respeito a si próprio e ao próximo (profissionais).

Ética são comportamentos considerados aceitáveis em determinado grupo. (E9)

É o respeito com o próximo, sem ofender o colega, ou levar informações fora do seu local de trabalho. (P7)

Após o curso, houve mudanças nesta definição, os estudantes relacionaram a ética à uma postura reflexiva e ao viver bem em sociedade. Já para os profissionais, a definição de ética passou a ser um conjunto de valores e normas que regulam a convivência em sociedade.

A ética preserva certos valores que devem ser considerados para o bem de todos. (E10)

Também diz respeito às normas de conduta para o bom relacionamento e convivência em sociedade. (P5)

La Taille (2006) explica que é comum moral e ética serem entendidas como sinônimos, como podemos ver nas palavras dos sujeitos E2 e P5, apresentadas anteriormente. Ao se falar em ética, muitas pessoas associam-na com os Códigos de Ética profissionais ou de determinadas instituições, estes Códigos de Ética caracterizam documentos oficiais recheados de regras e normas a serem seguidas,

quando se busca uma postura idônea no exercício da profissão. O autor difere os dois termos, “[...] *moral implica princípios e regras que devem ser obrigatoriamente observados*” (Ibid, p. 19), e *ética pode ser definida como uma reflexão filosófica e científica sobre a moral, de forma que, partindo dessas definições, “se pode viver uma moral sem nunca se ter dado ao trabalho da reflexão ética”* (Ibid, p. 26). Outra definição de ética também é possível: “[...] *busca de uma vida boa [...] de uma vida que vale a pena ser vivida*” (Ibid, p. 30).

Os sujeitos da pesquisa também foram questionados sobre o papel da escola no desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. No primeiro questionário, aplicado antes do início do curso, o grupo de graduandos respondeu que a escola deve proporcionar espaço para reflexão e auxiliar a família. Já os profissionais da educação apontam que a escola tem como papel reforçar os valores aprendidos em casa.

Auxiliar a família na construção da moral e da ética. (E3)

A escola tem o papel muito importante, de reforçar os valores. (P7)

A reflexão que fazemos aqui é em relação à concepção apresentada pelos sujeitos que já trabalham com educação: se a escola tem o papel de reforçar os valores aprendidos em casa, o que fazer se os valores ensinados pelas famílias dos alunos não são aceitáveis dentro de uma convivência democrática? Confiar que as famílias ensinarão apenas valores morais às crianças é ingenuidade.

No segundo questionário as respostas indicaram mudanças, os estudantes apontaram a escola como um espaço de desenvolvimento da autonomia dos alunos, além da possibilidade de trabalhar valores morais.

Ela vai contribuir para o desenvolvimento moral por meio dos valores que irá passar à criança, mas ela não deve fazer isso de forma impositiva, mas levando a criança a ter um senso crítico e autônomo. (E4).

Enquanto os profissionais apontaram que a escola é um importante lugar para as crianças aprenderem a ter uma boa convivência. Contudo, ainda existe a crença entre os profissionais que trabalham com educação de que somente a família é responsável por trabalhar regras, princípios, valores e respeito ao próximo (Oliveira, 2011), de forma que as crianças cheguem “prontas” para a boa convivência na escola. Especialmente entre os professores existe uma resistência em trabalhar questões que envolvem respeito, disciplina e convivência democrática. Estudos realizados por DeVries e Zan (1998) mostram que apesar de as escolas e seus educadores dizerem que compreendem a importância da educação moral na escola, os educadores querem, de fato, alunos comportados, tranquilos e submissos às regras impostas pela escola.

Ainda sobre o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, os participantes foram questionados sobre o trabalho com regras e formas de lidar com os alunos. No questionário inicial os graduandos apontaram que as regras devem ser trabalhadas para que os alunos possam conviver melhor com o grupo ou em sociedade e para que seja possível a resolução de eventuais conflitos. A forma de se trabalhar tais regras seria propor regras básicas inicialmente, com cartazes, atividades, conversas, auxiliando o aluno a entender o sentido das regras, sua utilidade. Para o grupo dos profissionais, as regras proporcionam aos alunos bons relacionamentos e boa convivência na sala de aula, uma vez que eles têm hábitos e valores diferentes, neste grupo, os conflitos praticamente não são citados.

Não apenas ditar as regras, mas juntamente com o aluno, iria levá-lo a entender as regras. (E1).

Para estabelecer um bom relacionamento da sala (P2).

Chamamos a atenção para o fato de alunos de cursos de licenciatura (futuros professores) e profissionais da educação, de uma forma geral, acreditarem que o adulto deve “ditar” as regras do ambiente e ajudá-lo a compreendê-las, mas não explana como seria tal ajuda.

Sobre as possíveis hipóteses em relação aos alunos não obedecerem às regras, os futuros professores afirmam que isso ocorre porque os pequenos não entendem o conteúdo das regras, a necessidade das mesmas e o seu significado. Já os profissionais têm a hipótese de que em casa a família não coloca limites e regras nas crianças.

Porque não entendem sua razão, para que servem. (E1).

Porque essas crianças não têm limites em casa e quando chegam à escola acham que é da mesma forma. (P8).

Essa concepção dos profissionais da educação se associa àquela do papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, citada anteriormente. A responsabilidade, exclusiva da família na visão deste grupo, em educar moralmente é traduzida no ensino de limites, e a negativa da criança em obedecer a regras indica um fracasso da família nesse ensino.

De acordo com Piaget (1994), existe diferença entre a prática e a consciência das regras. Considerando a criança pequena, que possui uma visão egocêntrica do mundo, existe o reconhecimento de que as regras são importantes, no entanto, sua prática permanece inalterada, uma vez que as relações de coação fazem com que as regras permaneçam fora do “eu” da criança, ou seja, na autoridade ou figuras de prestígio.

Tanto no início quanto no final do curso, os participantes responderam que o diálogo é a melhor forma de lidar com alunos que não respeitam as regras.

Conversar e explicar o porquê das regras e o motivo. (E4.)

Ao final do curso tanto os estudantes quanto os profissionais descreveram que as regras devem ser construídas junto com os alunos.

Elaborando junto com os educandos e toda a equipe escolar não impondo para que possam participar e decidir as regras. (P7).

Essas falas são reflexos da teoria estudada ao longo do curso, que privilegia relações de cooperação e respeito mútuo como condição para o alcance da autonomia pelos alunos. Ditar regras está do lado oposto de elaborar junto, ditar regras impede que os alunos sintam a necessidade das mesmas, fazendo-os refletir sobre a importância delas.

Para Menin (2007), o trabalho com regras morais dentro da escola é necessário e importante, de forma que a moral deve ser considerada um tema transversal, portanto, deve ser abordada por diferentes disciplinas e em diferentes espaços. Além das regras, a escola deve posicionar-se também em relação a certos valores fundamentais, como a justiça, o respeito, o diálogo, necessários à formação autônoma dos alunos, de modo que os valores morais, as regras e os princípios que orientam a tomada de atitudes sejam conhecidos por todos. Outro ponto importante, e que não deve ser esquecido, é a capacidade para o diálogo, habilidade fundamental que deve ser exercitada por alunos, professores e demais funcionários da escola.

Comparando os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados no início e ao término do curso, é possível verificar que as concepções dos temas abordados sofreram mudanças, uma vez que os participantes passaram a dar respostas não mais baseadas no senso comum, e sim na teoria piagetiana sobre desenvolvimento moral. Atribuímos tais mudanças de concepção, ainda que superficiais, podem estar associadas a participação no curso de extensão, pois além do estudo da teoria, os participantes puderam trocar experiências, o que favorece a reflexão. Alguns depoimentos indicam isso.

Mudanças aconteceram principalmente ao ouvir mais os alunos, e as dificuldades surgiram principalmente na resolução de conflitos (P8).

Acho que a minha visão sobre alguns pontos discutidos ao longo do curso se modificou e isto colaborou muito diante da minha atitude com os alunos. Dificuldades encontramos todos os dias, muitas vezes, uma conversa com um aluno não acaba como esperamos, o que nos traz um sentimento de impotência. Entretanto, apesar de ser difícil, precisamos compreender que este é um trabalho que demanda muita paciência e tempo (E10).

Conclusões

Diante do quadro teórico apresentado, nos colocamos as seguintes questões: um curso de formação continuada para [futuros] professores, na modalidade de extensão universitária, cujo tema é o trabalho

com moralidade na escola na perspectiva construtivista, possibilita modificações nas concepções teóricas e na prática pedagógica do professor? Tal curso de formação em serviço, oferecido no local de trabalho do professor como sugere Passalacqua e Inforsato (2014), capacita os professores para trabalharem com questões morais no cotidiano da escola?

Os resultados apontam que sim. O curso possibilitou mudanças nas concepções teóricas dos participantes, porém a prática pedagógica necessita de acompanhamento e investigação específica para tal avaliação. Em relação a moral, inicialmente, eles apresentaram concepções próximas ao relativismo moral, para, posteriormente, verem como um conjunto de regras construídas pelas pessoas e que estão ligadas ao dever. Quanto a ética a entendiam como um conjunto de normas que direcionam formas de agir e julgar a si próprio e a outrem, ao final do curso relacionaram ética com reflexão e ao viver bem em sociedade.

Quanto ao papel da escola no desenvolvimento moral, notamos discrepância nas respostas dos participantes que são professores daquelas dos que ainda não se formaram. Ainda que compreendam a importância da escola para tal desenvolvimento, atribuem a responsabilidade de educar moralmente exclusivamente à família.

E acreditamos que cursos de formação continuada em serviço propicie a reflexão diante de situações que o professor vivencia em sua prática cotidiana. Partilhamos com Cunha (2000) de que é preciso, primeiramente, considerar as concepções que os profissionais da educação apresentam, pois são sujeitos mediadores na formação moral dos alunos. Além disso, partimos do pressuposto de que a forma como os sujeitos concebem estes fenômenos morais podem influir em suas ações educativas, norteadas, por vezes, suas próprias práticas pedagógicas.

Referências

- Abramovay, M., García, M., De Castro, L., De Sousa, F., e Da Costa, Cláudia. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID.
- Araújo, U.F. (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação Pesquisa*, 26(2), 91-107.
- Barrios, A., Marinho-Araújo, C.M., e Branco, A.U. (2011). Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 91-99.
- Biasoli-Alves, Z.M., e Romanelli, G. (Org) (1998). *Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Bogdan, R.C., e Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Borges, R.R. (2009). *Curso de extensão universitária PROEPRE: contribuição para formação de professores da creche*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Carácio, F.C.C. (2014). *Concepção de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças*. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília: UNESP, 2014
- Comte-Sponville, A. (2009). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cunha, D.A.S.B. (2000). O discurso sóciomoral de professoras de pré-escola. In: 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu.
- De Vries, R. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Díaz-Aguado, M.J. (2015). *Da violência escolar à cooperação na sala de aula*. 1ª ed. Americana, SP: Adonis.
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Kamii, C, e De Vries, R. (2009). *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artmed.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée.
- La Taille, Y. (2010). Moral e ética: uma leitura psicológica. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 26, 105-114.
- La Taille, Y., e Menin, M.S.S. (Org.), (2009). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed.

Licciardi, L et al. (2011). Conflitos entre pares: percepção de professores e alunos de 5º ano. *Revista Múltiplas Leituras*, 4(2), 69-84.

Menin, M.S.S. (2007). Escola e educação moral. In A.O.D. Montoya (Org.), *Contribuições da Psicologia para a educação* (pp. 45-62). Campinas: Mercado de Letras.

Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". *Educação Pesquisa*. 26(2), 71-89.

Oliveira, S.S. (2011). *O desenvolvimento da moralidade infantil e o educador*. Trabalho de conclusão de curso (graduação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Passalacqua, F.G.M., e Inforsato, E.C. (2014). Formação continuada, necessidades formativas e competências: pensando o bom professor. In: *II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, 2014, Águas de Lindóia. *Anais*.

Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus.

Picado, J.R, e Rose, T.M.S. (2009). Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), 132-145.

Puig, J.M., Martín, X., Escardíbul, S., e Novella, A.N. (2000). *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna.

Tognetta, L.R.P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação dos sentimentos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Tognetta, L.R.P.; Vinha, T. (2007). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre as regras e assembleias nas escolas*. Campinas: Mercado de Letras.

Vicentin, V.F. (2011). Estilos de resolução de conflitos interpessoais: o que a escola pode fazer? (pp. 229-261). In L. R. P. Tognetta, T.P. Vinha (Org.), *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?* Campinas: Mercado das Letras.

Vinha, T.P.A. (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado de letras; São Paulo: FAPESP.

Xus, M.G, e Puig, J.M. (2010). *As sete competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus.

CAPÍTULO 30

Las relaciones familia-escuela. La entrevista como técnica para trabajar con familias

Enrique Llin Vañó, y Francisco Juan García Bacete
Universitat Jaume I (España)

Introducción

Las relaciones entre la familia y la escuela son fundamentales para el desarrollo adecuado del niño y de la convivencia escolar (Walker, y Hoover-Dempsey, 2006). Epstein (1997) apoya la idea que existen diversos tipos de relaciones entre familia-escuela como la colaboración con la comunidad, el voluntariado en el colegio, el apoyo en casa, las relaciones con los maestros,... y la comunicación está presente en todos ellos.

Estudios teóricos y prácticos recientes subrayan que los maestros deben ser buenos comunicadores (Kierner, Groschner, Pehmer, y Seidel, 2014; Wubbels, den Brok, Veldman, y van Tartwijk, 2006) ya que su actuación tiene lugar en diferentes contextos con alumnos, compañeros, superiores, administración, familias...

La comunicación con los padres es una tarea importante a la que se enfrentan los maestros con frecuencia (Epstein, 2010; Hertel, Bruder, Jude, y Steinert, 2013; Hornby, 2011; Walker, y Dotger, 2012) y algunos autores la presentan como un reto educativo (García Bacete; Lawrence-Lightfoot, 2004). Para fomentar y facilitar las relaciones familia-escuela, las competencias comunicativas del profesorado son un recurso fundamental (Christenson, y Reschly, 2010). La mayor información de los padres cuando se reúnen con los maestros (Shoup, Gonyea, y Kuh, 2009; Wilhelm, Esdar, y Wild, 2014) denota la importancia que adquieren las relaciones familia-escuela en el desarrollo del niño para familias y escuelas. De hecho, diferentes estudios avalan que la capacidad del maestro para establecer y mantener relaciones positivas con los padres predice los beneficios en los alumnos. Por ejemplo, a nivel académico (Abrams, y Gibbs, 2002; Jeynes, 2007; Pomerantz, Moorman, y Litwack, 2007) o en la motivación (Riggins-Newby, 2003).

Fundamentos Entrevistas Padres y Maestros

La comunicación y el diálogo son utilizados como herramientas para conseguir metas específicas en diferentes situaciones institucionales (Hjørne, y Säljo, 2004; Potter, y Wetherell, 1996). En el ámbito formal, las relaciones familia-escuela se dan mayoritariamente por medio de entrevistas (Hiatt-Michael, 2001) siendo consideradas por numerosas investigaciones cómo prácticas valiosas que sostienen y desarrollan las relaciones familia-escuela (Hofvendal, 2006; Lindh, y Lindh-Munther, 2005; Markström, 2005; Pillet-Shore, 2003). Las entrevistas son la mejor forma que tiene los maestros como sistema de comunicación con las familias (Brown, y Brown, 1992; Chavkin, y Williams, 1988). Las entrevistas entre padres y profesores son una de las oportunidades oficiales que tiene el profesorado para comunicarse cara-a-cara con los padres y hablar sobre los progresos de sus hijos. Esta reunión tiene que estar preparada, estructurada, ser amistosa y darse entre dos o más educadores que sienten una preocupación común para ayudar al alumno (García-Bacete, 2007).

La adecuada formación del profesorado es fundamental para gestionar las relaciones familia-escuela y las entrevistas con padres, aunque en los planes de estudios de formación de profesorado no existen materiales con este fin (Leibforth, y Clark, 2009) y no se trabaja o se hace superficialmente el desarrollo de habilidades para desarrollar vínculos entre familia-escuela (Edwards, 2004; Epstein, 1995). Esto se traduce con una inadecuada preparación de los maestros para comunicarse con las familias y es un

problema que se ha reflejado en diversos estudios internacionales (Aich, 2011; Dotger, 2010; Evans, 2013; Epstein, 2013; Hornby y Witte, 2010; Lemmer, 2012; Symeou, Roussounidou, y Michaelides, 2012).

Las carencias en técnicas comunicativas para gestionar las entrevistas suponen un reto para la educación actual por eso el equipo de investigación GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar) propone una guía práctica para efectuar una comunicación creativa y cooperativa entre las familias y la escuela. Este documento está fundamentado en el programa de formación para padres y madres “Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela” de Forest y García Bacete (2006), siendo una adaptación del realizado en el proyecto Family matters desarrollado por Bronfenbrenner a finales de los años 70s y principios de los 80s. Esta guía proporciona pautas para estructurar, preparar, desarrollar las entrevistas y hacer un seguimiento de los acuerdos logrados, y despliega diversas técnicas para mejorar las habilidades comunicativas durante las entrevistas. Su finalidad es mejorar las relaciones entre familia-escuela y por tanto, la convivencia escolar. El material que se presenta a continuación ha sido utilizado para formar a los maestros que han participado en la investigación longitudinal desarrollada por el equipo GREI.

Para poder realizar una entrevista correctamente se necesitan una serie de habilidades, pero creer en su utilidad y ponerla en práctica cómo herramienta habitual de trabajo es básico. En opinión de García Bacete (2007) y Traver (2010) existen tres principios fundamentales que deben orientar las entrevistas (1) “Para qué” hacemos las entrevistas o qué quiere conseguir el familiar (METAS). Las metas sirven fundamentalmente son compartir información sobre el progreso del niño y cómo ayudarlo a que progrese más. (2) “Por qué” convocamos la entrevista o aceptamos realizarla cuando se nos pide (MOTIVOS). Son los temas que han llevado a convocar la entrevista y delimitan el campo de actuación. (3) “Cómo” se realiza la entrevista o directrices que guían el proceso de la entrevista (PRINCIPIOS DE FUNCIONAMIENTO). Los principios de funcionamiento son: principio de continuidad o tratar de asegurar la continuidad de la comunicación, el principio de mutualidad o de compartir la preocupación por el niño y el principio de reciprocidad en las actuaciones entre la familia y la escuela. García Bacete (2007) subraya que los objetivos y o los temas pueden variar con cada familia, o de unos momentos a otros, pero que las metas y los principios deberían ser estables.

Para establecer una comunicación cooperativa y creativa entre padres y los maestros es necesario completar una secuencia de 10 pasos (Ver Figura 1), extraída de, (Forest, y García Bacete, 2006).

Figura 1. Esquema de la entrevista

1. Preparar la entrevista
2. Escuchar atentamente
3. Afrontar situaciones difíciles
4. Expresarse con claridad
5. Salvar la relación
6. Elogiar aspectos positivos
7. Necesidades subyacentes al problema
8. Buscar soluciones
9. Soluciones
10. Seguimiento

A continuación se describe cada uno de los pasos de la guía para la entrevista. Con la finalidad de hacer práctica la presentación de cada uno de los pasos a seguir durante la entrevista en la figura 2, se expone una situación práctica para utilizarla como base en cada uno de los ejemplos

Figura 2. Ejemplo práctico (Forest, y García Bacete, 2006)

Imaginemos que uno de sus alumnos (Enrique) casi nunca hace los deberes. Cuando le preguntan por qué, dice que ve la televisión hasta las once de la noche y qué después se duerme. Les cuenta que el novio de su madre le dice que hacer los deberes no sirve para nada. Este alumno se está quedando retrasado en la escuela. Su madre no ha asistido a las entrevistas con la profesora, pero la señora K. ha conseguido hablar con ella por teléfono.

1. Antes de la entrevista pregúntese ¿qué es lo que quiere comunicar a ese padre? y ¿qué espera que este padre le comunique a usted? De esta forma se estará preparando y podrá aprovechar al máximo la entrevista, es decir, necesitamos conocer los temas y propósito de la interacción (Palts, y Harro-Loit, 2015; Williams, 1988) e identificar la información que ambas partes desean tratar durante la entrevista (Price, y Marsh, 1985).

Le quiero comunicar a la señora K. que su hijo ha dejado de hacer los deberes habitualmente.

2. El primer paso para llegar a la solución es escuchar atentamente. Es una forma de tratar a los padres con respecto y cómo iguales (Lindle, 1989). A ese fin ayudará conocer y emplear los facilitadores de la comunicación:

- Iniciaidores: Son invitaciones a hablar, de dejar que la otra persona se exprese o decida si algo procede o no.

¿Quieres hablar sobre los deberes?, ¿Le preocupa algo relacionado con los deberes?

- Estimuladores: sirven para centrarse en un tema, hablar de detalles en concreto.

Me gustaría escuchar más sobre las rutinas de trabajo que tiene en casa...

- Preguntas abiertas: Sirven para escuchar opiniones de la otra persona dándole la libertad para que hable:

¿Qué esperas que haga Enrique este curso?, ¿Qué puede conseguir así?

3. Hacer ver a la otra persona que entendemos su crítica. De esta forma la persona contará lo que piensa. Es la base de la comunicación bidireccional (Graham-Clay, 2005). Dependiendo del tipo crítica las respuestas pueden variar entre emocionales, factuales o enfocadas a la solución:

- Si la persona está enfadada o molesta se puede dar una respuesta emocional.

Entiendo que se sienta mal porque tiene que trabajar y no pueda estar con las tardes con su hijo para ayudarlo

- Si la crítica es factual, se puede dar una respuesta basada en los hechos

Su hijo antes hacía los deberes a diario, ahora la cosa es diferente...

-Hacer hincapié en los recursos disponibles en la situación: respuesta enfocada a la solución

Usted ha comentado que trabaja por las tardes pero ¿Cree que podríamos vernos alguna mañana y hablar sobre el tema?

4. Diga lo que tenga que decir con respeto. Taffel (2001) estableció que muchos padres se sienten sin apoyos, desatendidos y abrumados ante las demandas puestas en ellos. Por eso el diálogo eficaz se desarrolla a partir de una creciente confianza y apreciación y del contraste de perspectivas permanente (Lawrence-Lightfoot, 2004):

-Emplee mensajes en primera persona:

a) Cuando ocurre...

b) Yo me siento...

c) Porque...

d) Lo que me gustaría que sucediera es...

A menudo Enrique no hace los deberes y estoy preocupada porque quiero que progrese. Me gustaría colaborar con usted para encontrar una solución.

- Evite usar los bloqueadores de la comunicación: Acusar, moralizar, dar órdenes o amenazar, minimizar las preocupaciones de los demás,...

Usted tiene la culpa que su hijo no haga los deberes; Las madres que se preocupan por sus hijos se preocupan de que hagan los deberes; O Enrique hace los deberes o tendré que tomar medidas drásticas

5. Tenga siempre presente la idea de salvar la relación, el principio de comunicación. Por eso durante la comunicación debería intentar cuidar a los padres, mostrar interés y empatía, reflejar afecto y hacer aclaraciones para asegurarse de que se ha entendido el mensaje (Evans, 2004; Perl, 1995; Studer, 1994).

- Acentúe lo positivo

Aprecio mucho su voluntad de colaborar conmigo en este tema. Me preocupo de verdad por Enrique.

- Transformar lo negativo en positivo

Señora K. No tengo tiempo para repasar si ha hecho los deberes o no.

Maestro. ¿Cree que necesitaría ayuda para ver si su hijo hace los deberes?

Metcalf (2001) sugiere que las entrevistas aparte de ser un lugar dónde se expresa lo que no funciona en la escuela, los maestros debería construir oportunidades para discutir lo que sí que funciona.

6. Mencionar algún aspecto que admiramos en la otra persona. Si se trata de algo que puede ayudar a mejorar esa situación todavía funcionará mejor.

Usted siempre encuentra momentos para intercambiar información conmigo, es una cosa que aprecio mucho.

7. Buscar que necesidades se esconden detrás del problema. El problema muchas veces se plantea en términos de lo que quiere cada una de las partes, de sus posiciones. Intente averiguar qué es lo que necesita la otra parte. El uso efectivo de estas habilidades invita a los padres a dar a conocer sus puntos de vista y a desarrollar un plan razonable de actuación reflejando las perspectivas de cada una de las partes (Stevens, y Tollafield, 2003).

Ah, usted trabaja por las noches y Enrique se queda en casa con su novio y con los hijos de éste. Enrique muchas veces dice que no tiene deberes. Además está preocupada porque su hijo mayor también está teniendo problemas.

8. Intentar elaborar, juntos, una lista con posibles soluciones.

¿Qué soluciones cree que podríamos encontrar para este problema?

9. Elegir juntos las soluciones que satisfagan las necesidades de ambas partes, asegúrese de que todos lo hemos entendido y anótelas. Asegurarse de que cada una de las perspectivas de los participantes ha sido reconocida y meditada en el proceso de lograr un consenso (Stevens, y Tollafield, 2003).

¿Qué solución le parece mejor?, ¿Qué cree que se podría cumplir con más facilidad? Si pudiera conseguirle un pequeño bloc para apuntar los deberes, yo se los revisaría todos los días para asegurarme que se apunta todas los deberes y le pondría una nota para hacerle saber a usted que ha anotado todo los deberes. ¿Le parece bien?

10. Acordaremos un periodo de tiempo para aplicar la solución y volver a hablar. Se incita al profesorado a hacer un seguimiento de las reuniones preparando un resumen de la entrevista acorde con las políticas del centro (Price, y Marsh, 1985).

Podríamos probarlo durante unas semanas a ver si funciona ¿Qué le parece?

Actividad. “Técnicas avanzadas para aprender a escuchar”

A continuación y a modo de ejemplo se presenta la sesión que se utilizó por el equipo de investigación GREI en sus sesiones de formación del profesorado. La actividad se llama “Técnicas avanzadas para aprender a escuchar” y tiene una duración de 90 minutos. Se utilizó el siguiente esquema:

- Introducción

- Presentación y reflexión sobre diversas técnicas. Facilitadores de la comunicación, bloqueadores y tipos de respuesta

- Representación de papeles

- Conclusión

En la introducción a la actividad se hace una reflexión sobre las dificultades educativas que existen en la actualidad, los nuevos tipos de familias, las responsabilidades familiares, la falta de recursos,... Se destaca que el papel del profesor no es el de trabajador social pero que es esencial conocer a las familias y empatizar con ellas para favorecer los aprendizajes del estudiantado. Por ello, primero se plantean dos historias reales sobre las que se trabajará, para que los diferentes maestros se agrupen según sus preferencias. En la figura 3 aparece una historia a modo de ejemplo

Una vez leídas las historias, el facilitador presenta de forma dialogada y experiencial las técnicas para mejorar las habilidades comunicativas: los facilitadores de la comunicación, los bloqueadores y los tipos de respuesta. Primero el facilitador describe una técnica y a continuación los participantes aportan

situaciones en las que habían experimentado facilitadores y se comentaban entre todos, y así con los bloqueadores y las respuestas. La conversación se estimula con preguntas abiertas. Al finalizar la presentación, los participantes realizan un debate entre ellos sobre cuestiones relacionadas con cada una de estas técnicas: ¿Alguien ha utilizado alguna vez un facilitador?, ¿Su comunicación se ha visto alguna vez entorpecida por alguno de estos bloqueadores?, ¿Cómo se sintió?, ¿Cómo afectó a su comunicación?, ¿Han usado alguna vez estos tipos de respuesta o han notado que alguien los usaba?, ¿Pueden explicarlo brevemente?,...

Figura 3. Historia actividad. "Técnicas avanzadas para aprender a escuchar". (Forest, y García Bacete, 2007)

Historia1. Victoria, de 4 años, y Miguel, de 6, vivían con sus padres, el señor B. y la señora K., hasta el mes pasado, cuando el señor B se marchó de casa. El señor B y la señora K. intentan llegar a un acuerdo sobre el régimen de visitas y la manutención de los niños, pero hasta ahora ha habido más discusiones que soluciones. Están intentando arreglarlo para que los niños vivan con la madre entre semana y con el padre los fines de semana. Ahora, el señor B. vive con su madre, que está dispuesta a cuidar de los niños los fines de semana que el señor B. esté ocupado.

Aunque la señora K. no ha trabajado desde que nacieron sus hijos, tiene el título de auxiliar de enfermería y trabajó en un hospital cuando estaba embarazada de Miguel. Se ha informado sobre un curso de formación que ofrece el hospital General y ha descubierto que, como madre soltera, tiene derecho a la matrícula gratuita en la escuela de enfermería. Le gustaría ser enfermera. El señor B. es vendedor y sus ingresos no son fijos.

Victoria asiste a una guardería para familias con problemas económicos cinco días a la semana y Miguel pasa todo el día en el colegio. Hoy ha llegado a casa con una nota preguntando si su madre podría ir con su clase el lunes que viene a una visita a correos. La nota también mencionaba que, últimamente, Miguel ha discutido y se ha peleado con otros niños de su clase.

El lunes que viene, la señora K. tiene una reunión en la escuela de enfermería del Hospital General para hablar de la matrícula del curso.

A continuación, partiendo de las historias que se han leído previamente, se hace una representación de papeles. Los de la historia 1, que hemos resumido previamente, iniciaran la representación en el momento de la llamada de teléfono de la madre al padre y continuará con la de la madre a la maestra. Se elegirán tres actores, uno que hará de madre, otro de padre y otro de maestra. Una vez realizadas las representaciones se felicitará a los actores y se les pedirá que inicien un debate: sobre qué técnicas han aparecido durante la actuación, cómo influyó la aplicación de estas destrezas comunicativas en la evolución de la situación, qué técnicas serían más útiles y de qué forma puede la escuela ayudar a la formación del profesorado. Seguidamente, se pondrán en común entre los diferentes grupos las conclusiones a las que se ha llegado en cada grupo: los facilitadores, bloqueadores o los tipos de respuesta que se han utilizado y comentar si se han encontrado con algunas dificultades. Para terminar las personas facilitadoras harán un resumen de la sesión y preguntarán al profesorado que es lo que más les ha gustado y qué mejorarían.

Discusión/Conclusiones

La ausencia en los planes de formación de los docentes de técnicas y herramientas que fomenten y propicien las relaciones con las familias es muy frecuente. En este trabajo se presenta una guía para realizar entrevistas y diversas técnicas que son esenciales para todo docente que quiera mejorar sus habilidades comunicativas para preparar y mantener entrevistas con los padres y madres de sus alumnos. Lo que contribuirá a mejorar la convivencia escolar.

Referencias

- Abrams, L. S., y Gibbs, J. T. (2002). Disrupting the logic of home-school relations: parent involvement strategies and practices of inclusion and exclusion. *Urban Education*, 37(3), 384-407. <http://dx.doi.org/10.1177/00485902037003005>.
- Aich, G. (2011). Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch: Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms (Professionalization of teachers in teacher-parent conversation: Development and evaluation of a training programme). *Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren*.
- Barab, S.A., Squire, K.D., y Dueber, W. (2000). A co-evolutionary model for supporting the emergence of authenticity. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 37-62.

- Christenson, S. L., y Reschly, A. (2010). *Handbook of family-school partnerships*. New York: Routledge.
- Dotger, B. (2010). "I had no idea": developing dispositional awareness and sensitivity through a cross-professional pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 805e812. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.017>.
- Epstein, J. L. (1997). *School, Family and Community Partnership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, INC.
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <http://dx.doi.org/10.1177/003172171009200326>.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>.
- Evans, M. P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24(2), 123-133. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2013.786897>.
- Evans, R. (2004). Talking with parents today. *Independent School*, 63(3), 96-100.
- Forest C. y García Bacete F. J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia. Nau Llibres.
- García Bacete, F. J. y cols. (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Castellón: Fundación Dávalos-Fletcher.
- García-Bacete, F. J. (2007). Elkarriketak gurasoekin. Aurrez aurreko komunikazio kooperatiboa errazteko tresna. [Título en castellano: Las entrevistas con padres. Un instrumento para la comunicación cooperativa cara a cara]. *Jankingarriak, Mondragon Unibertsitatea*, 60/61, 22-29.
- Graham-Clay, S. (2005) "Parent teacher cooperation; educational strategies; parent participation; parent school relationship; information technology; computer mediated communication". *School Community Journal* 16(1), 117–129.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N., y Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 40-62. Beiheft.
- Hiatt-Michael, D. (2001). Home-school communication. In D. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools* (pp. 39-57). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hjörne, E., y Säljö, R. (2004). 'There is something about Julia' -Symptoms, categories, and the process of invoking attention deficit hyperactivity disorder in Swedish school. A case study. *Journal of Language, Identity and Education*, 3(1), 1–24.
- Hofvendal, J. (2006). Riskabla samtal: En analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal [Risky conversations: An analysis of potential dangers in parent–student–teacher conferences]. *Linköping, Sweden: University of Linköping*.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., y Brissie, J. (1987). Parent involvement: contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Education*.
- Hornby, G. (2011). Parental involvement in childhood education: *Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- Hornby, G., y Witte, C. (2010). Parent involvement in rural elementary schools in New Zealand: a survey. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 771-777. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-010-9368-5>.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085906293818>.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004). Building bridges from school to home. *Instructor*, 114(1), 24-28.
- Leibforth, T., y Clark, M. A. (2009). Getting acquainted with students' families. In E. Amatea (Ed.), *Building Culturally Responsive Family-School Relationships* (pp. 201–230). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Allyn y Bacon.
- Lemmer, E. M. (2012). Who's doing the talking? Teacher and parent experiences of parent-teacher conferences. *South African Journal of Education*, 32(1), 83-96.
- Lindh, G., y Lindh-Munther, A. (2005). 'Antingen far man skäll eller beröm'. En studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. (A study of parent-teacher conferences from the pupils' perspective.) *Studies in Educational Policy and Educational philosophy: Etidskrift*, 2005. <http://www.upi.artisan.se>.
- Lindle, J. C. (1989). What do parents want from principals and teachers? *Educational Leadership*, 47(2), 12-14.
- Mäkitalo, A. (2005). The record as a formative tool: A study of immanent pedagogy in the practice of vocational guidance. *Qualitative Social Work*, 4(4), 431–449.

- Metcalf, L. (2001). Le parent conference: An opportunity for requesting parental collaboration. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(1), 17-25.
- Palts, K. Harro-loit, H. (2015) Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *Trames-journal of the humanities and social sciences*, 19(2). 139-154 doi: 10.3176/tr.2015.2.03
- Perl, J. (1995). Improving relationship skills for parent conferences. *Teaching Exceptional Children* 27(5), 29-31.
- Pillet-Shore, D. (2003). Doing 'okay': On the multiple metrics of an assessment. *Research on Language and Social Interaction*, 36(3), 285-319.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430305567>.
- Potter, J., y Wetherell, M. (1996). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior*. London, England: Sage.
- Price, B. J., y Marsh, G. E., II. (1985). Practical suggestions for planning and conducting parent conferences. *Teaching Exceptional Children*, 17(4), 274-278.
- Riggins-Newby, C. (2003). What principals need to know about reading: *Urban connections*, Principal, 83, 8. Retrieved on 9/26/04 from <http://www.naesp.org/ContentLoad.do?contentId=1062yaction=print>
- Shoup, R., Gonyea, R., y Kuh, G. (2009). Helicopter parents: examining the impact of highly involved parents on student engagement and educational outcomes. *In Paper presented at the 49th Annual Forum of the Association for Institutional Research*, Atlanta, GA. <http://cpr.iub.edu/uploads/AIR%202009%20Impact%20of%20Helicopter%20Parents.pdf>.
- Stevens, B. A., y Tollafield, A. (2003). Creating comfortable and productive parent/teacher conferences. *Phi Delta Kappa*, 84(7), 521-524.
- Studer, J. R. (1994). Listen so that parents will speak. *Childhood Education*, 70, 74-76.
- Symeou, L., Roussounidou, E., y Michaelides, M. (2012). "I feel much more confident now to talk with parents": an evaluation of in-service training on teacherparent communication. *School Community Journal*, 22(1), 65-87.
- Taffel, R. (2001). *Getting through to difficult kids and parents*. New York: The Guilford Press.
- Walker, J. M. T., y Dotger, B. H. (2012). Because wisdom can't be told: using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62-75. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487111419300>.
- Wilhelm, D., Esdar, W., y Wild, E. (2014). Helicopter parents - Begriffsbestimmung, Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 70-83. http://www.directionservice.org/cadre/parent_family_involv.cfm.
- William H., (1988). "Succeeding in Confrontational Conferences – An Operational Model". *NASSP Bulletin*, (pp. 26-33).

CAPÍTULO 31

Variables extrínsecas al estudiante que influyen en el rendimiento académico

Fernando Cardila, Ana Belén Barragán, África Martos, M^a del Mar Molero, M^a del Carmen Pérez-Fuentes, José J. Gázquez y M^a del Mar Simón
Universidad de Almería (España)

Introducción

El método utilizado para la obtención de información ha sido la búsqueda de artículos en las bases de datos: Dialnet, PsycARTICLES, PsycINFO y Science Direct. Los descriptores utilizados para la búsqueda bibliográfica han sido los siguientes: rendimiento académico, rendimiento escolar, variables extrínsecas, consumo de sustancias, drogas, bullying, relaciones sociales, contexto escolar, contexto familiar e implicación familiar.

El rendimiento académico es fruto principal del esfuerzo y trabajo del estudiante a lo largo del ciclo formativo, no obstante, es bien sabido que determinadas variables pueden influir en mayor o menor medida en la obtención de determinados resultados escolares. A lo largo del presente trabajo, se examinarán algunos de los factores extrínsecos al estudiante (pero íntimamente relacionados) más importantes que pueden modificar de algún modo su rendimiento académico, ya sea de forma positiva o negativa.

Relaciones sociales y rendimiento académico

Las redes sociales suponen un espacio en el que la persona puede encontrar apoyo y/o protección satisfaciendo así sus necesidades gracias al trato con otros individuos (Montero, 2003). La posesión de redes sociales de calidad por parte de un estudiante puede resultar una importante ventaja respecto a otros estudiantes, pues las redes sociales ofrecen una estructura de cooperación y apoyo que puede favorecer la adaptación y el afrontamiento de situaciones que supongan una dificultad al individuo (Hernando, 2009). El apoyo social que el estudiante puede encontrar en su red favorece su rendimiento académico y desempeño en clase, en especial, cuando el alumno percibe que dicho apoyo es ofrecido por parte del profesor, incluso por encima de padres/madres y compañeros (Lam, Wong, Yang, y Liu, 2012).

Requena (1998) evidenció que, a pesar de que las relaciones de amistad no tienen una gran influencia en la obtención de buenos resultados académicos (salvo en excepciones), sí pueden tener una relevancia digna de ser estudiada, especialmente en los varones que contaban con una red de amistad homogénea (esto es, que los miembros de dicha red tengan características en común). Resultados que concuerdan con estudios más recientes en los que se ha observado la influencia del efecto que los iguales ejercen en el rendimiento académico del estudiante, al incrementar la colaboración e intercambio entre los estudiantes (Celant, 2013) o al intentar igualar el rendimiento con el de los compañeros (Lomi, Snijders, Steglich, y Torló, 2011) favoreciendo así el desempeño en los estudios. Por el contrario, Palacios y Berger (2015) no hallaron que poseer relaciones de amistad dentro de clase influyera en el rendimiento académico de alumnos de educación primaria, pero sí se asociaba a un mayor número de amistades, lo cual resulta beneficioso, pues la aceptación de los iguales en el entorno escolar se asocia a una menor probabilidad de repetir curso o retroceder en el sistema de enseñanza (Lubbers et al., 2006).

En la actualidad, y debido principalmente al auge de las nuevas tecnologías de la información y la facilidad de estar continuamente conectados, las relaciones sociales se ven apoyadas en las redes sociales, una poderosa herramienta para crear o afianzar dichas relaciones. Aunque se ha hablado de cómo las relaciones sociales pueden favorecer el rendimiento académico del alumno, el uso de redes

sociales como Facebook, Twitter, YouTube o Tumblr (entre otras) produce un descenso en el promedio académico debido principalmente al número de horas que se dedica al uso de estas herramientas en detrimento de las horas dedicadas al estudio y al uso no formativo que se hace de ellas (Bustos, Flores, y Flores, 2016).

Implicación familiar y rendimiento académico

El contexto familiar aparece como un factor influyente en la vida escolar del niño; la educación de los padres, la percepción que los hijos tienen de su implicación o el tamaño de la familia se muestran como variables que influyen directa e indirectamente en el rendimiento académico (Alomar, 2006). Estudios más recientes nuevamente relacionan de forma indirecta la implicación familiar con el rendimiento académico, es decir, la atención de padres y/o madres hacia sus hijos en lo referente a su formación escolar influye de forma positiva en el rendimiento académico a través de características personales del estudiante, como puede ser el autoconcepto, y son este tipo de variables las que más influyen al rendimiento (Álvarez, Suárez, Tuero, Núñez, Valle, y Regueiro, 2015; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, y Zuazagoitia, 2016).

Aunque se ha descrito anteriormente cómo la red de amistad puede influir beneficiosamente en el rendimiento académico, el contexto familiar se muestra más importante, al relacionarse directamente un correcto ajuste familiar con el buen ajuste escolar, apareciendo el clima social del grupo de amigos como una variable independiente a la adaptación escolar (Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012).

Ya sean alumnos con o sin dificultades de aprendizaje, el contexto familiar, y sus variables, tanto estructurales como dinámicas, pueden ser poderosas herramientas para favorecer un desempeño académico óptimo que facilite la adaptación del menor al centro y contribuya al desarrollo del niño/a (Robledo y García, 2009).

Bullying y rendimiento académico

En España, en la actualidad, el 9.3% de los estudiantes de la E.S.O considera que ha sido víctima de acoso escolar, disminuyendo la cifra hasta el 6,9% para el caso del ciberacoso o ciberbullying (Sastre et al., 2016). Analizando los resultados que desprende el mismo estudio, resulta destacable cómo la distribución de la prevalencia del bullying entre niños y niñas se ha invertido, afectando hoy en día al 10,6% de las chicas y al 8% de los chicos, contrario a la literatura de los últimos años, que ha establecido un mayor nivel de conductas de acoso entre los chicos (Postigo, González, Mateu, Ferrero, y Martorell, 2009; Ávila-Toscano, Osorio, Cuello, Cogollo, y Causado, 2010; Polo, León, Felipe, y Gómez, 2014), así como una mayor justificación del uso de la violencia entre iguales por parte de los varones (Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey, 2013).

Las consecuencias del bullying en el estudiante son múltiples, el menor, ya sea agresor o testigo de la conducta violenta, se hace conocedor de cómo funciona este tipo de dinámica entre iguales, llegando a malinterpretar que la mejor forma de conseguir aquello que se desea es ejerciendo la violencia hacia los demás (Garaigordobil, 2011). Se ha demostrado que sufrir experiencias de bullying (como víctima) puede causar problemas en la formación del autoconcepto del adolescente (Osvaldsson, 2011); ideas relacionadas con el suicidio sin necesidad de comorbilidad alguna con algún otro tipo de psicopatología, debido a la indefensión ante la situación y a la tensión producida por la creencia de que en cualquier momento puede darse una nueva situación de acoso (Skapinakis et al., 2011); preocupaciones sociales (en especial las víctimas del ciberbullying) y ansiedad fisiológica (Polo et al., 2014); baja autoestima (Hawker y Boulton, 2000); depresión, en especial cuando el bullying se da de forma psicológica en lugar de física, debido a la necesidad que sienten los adolescentes por sentirse integrados y ser aceptados por su grupo de iguales (Van der Wal, de Wit, e Hirasings, 2003); etcétera.

Entre las consecuencias producidas por el bullying, y que más acontece al presente texto, se encuentra también la afectación del rendimiento académico del alumno, ya sea agresor o agredido

(Gázquez y Pérez-Fuentes, 2010). Ortega (1994) en su estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros, ya habló de la dificultad que genera a los estudiantes acosados un buen rendimiento académico (amén de una normal adaptación social). Estas dificultades académicas, en combinación con sentimientos de infelicidad y un bajo repertorio de conductas prosociales (característica propia tanto de agresores como víctimas) incrementan el riesgo de abandono escolar y de que el menor pueda verse involucrado en actividades ilegales (Arseneault, Walsh, Trzesniewski, y Moffitt, 2006). En lo que se refiere a los agresores, puede observarse también cómo el estar involucrado en la dinámica bullying perjudica su progreso escolar, pues se asocia un bajo rendimiento académico a una mayor frecuencia de conductas de maltrato hacia otros (Méndez y Cerezo, 2015; Cerezo, 2011).

En el estudio longitudinal de Buhs, Ladd, y Herald (2006), en el que analizaron la adaptación psicológica y escolar en niños desde los 5 hasta los 11 años, los autores hallaron que los menores que habían sufrido un maltrato crónico (exclusión y abuso mantenido en el tiempo) por parte de sus iguales en primaria tenían una mayor probabilidad de absentismo escolar, además de un detrimento en su progreso académico (coincidente con los resultados de Perren y Alsaker, 2006). Es de destacar también, que la exclusión crónica por el grupo de iguales fue una mayor predictora del descenso de la participación en clase y en el rendimiento académico que el abuso continuado, mostrándose una vez más, y como ya se ha puntualizado, que el maltrato psicológico puede tener peores consecuencias que el físico.

Puntualizar que los autores del estudio encontraron también que los menores que sufrían el rechazo por parte de sus compañeros en preescolar eran más propensos a convertirse en víctimas de bullying durante la enseñanza primaria. Si tenemos en cuenta la trayectoria de las conductas de bullying hacia los mismos estudiantes y el riesgo que entrañan en su progreso curricular, se obtiene un perfil de estudiante que difícilmente va a poder superar con éxito las evaluaciones curso tras curso, consecuencia del abuso que sufre por parte de sus compañeros y del previsible enlentecimiento del proceso de aprendizaje con respecto al resto de la clase. Prevenir o detectar a tiempo este tipo de perfiles supone una necesidad básica en el sistema de enseñanza, y hacerlo usando las nuevas tecnologías puede facilitar que los alumnos se involucren más sin que suponga un sobreesfuerzo, ahí radica la importancia de herramientas como VERA (Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez, y López, 2011), que hace uso de la realidad aumentada para analizar el tipo de interacción que el alumno utiliza para relacionarse con sus compañeros (entre otros objetivos).

Consumo de sustancias y rendimiento académico

Las últimas cifras de prevalencia de consumo de drogas en población escolar en España revelan que se ha disminuido el consumo de sustancias en los adolescentes de entre 14 y 18 años (DGPNSD, 2016). No obstante, casi 8 de cada 10 adolescentes ha consumido alcohol en alguna ocasión, convirtiéndose así en la droga más consumida, seguida por el tabaco, el cannabis, los hipnosedantes, la cocaína y así hasta 13 sustancias más.

El consumo de drogas entre los menores de edad ha sido frecuentemente asociado a variables de personalidad como la impulsividad (Pérez-Fuentes et al, 2015; Ribas-Siñol, 2015), y tiene múltiples consecuencias negativas para su desarrollo personal y madurativo. Hasta una tercera parte de adolescentes consumidores de alcohol declaró que, cuando bebían, ejercían conductas de riesgo como la conducción o las agresiones físicas a otros (Zurita y Álvaro, 2014).

En lo que se refiere a la interacción del consumo de sustancias y el rendimiento académico, se ha demostrado que aquellos adolescentes que abusan del alcohol o fuman diariamente tienen un rendimiento menor, distinguiéndose como mejores estudiantes aquellos con conductas saludables (Inglés et al., 2013). Resultados coincidentes con otros estudios en los que se halló que un bajo nivel de participación en actividades extracurriculares y un bajo rendimiento escolar se relacionaban con el consumo de sustancias tanto legales como ilegales (Rebolledo, Medina, y Pillon, 2004; Carballo et al., 2013). Tales

conclusiones son esperables, ya que el consumo de alcohol puede afectar a determinadas funciones ejecutivas y habilidades cognitivas (Villegas-Pantoja, Alonso-Castillo, Benavides-Torres, y Guzmán-Facundo, 2013). Al igual que ocurre con el consumo de cannabis, que puede afectar a la memoria de trabajo, al control ejecutivo, a la atención o a la velocidad de procesamiento entre otras (Quickfall y Crockford, 2006). Razón, entre otras, por las que incide negativamente y de forma indirecta sobre el rendimiento académico (Morales, Ariza, Nebot, Pérez, y Sánchez, 2008), además de asociarse a un mayor número de cursos repetidos en la vida escolar del alumno (Guerrero-Martelo et al., 2015) y a un mayor absentismo (Enríquez, Segura, y Tovar, 2013).

Por el contrario, otras investigaciones no han constatado este hecho. Zurita y Álvaro (2014) no relación alguna entre consumo de alcohol y tabaco y rendimiento académico, no obstante, los propios autores señalan que la muestra del estudio tenía una edad baja en relación a la edad de inicio de consumo de alcohol y tabaco, por lo que la prevalencia fue baja y, por tanto, la influencia en otras variables menor.

Discusión/Conclusiones

Gran parte de las investigaciones (Ramos-Díaz et al., 2016) que estudian la relación entre distintas variables contextuales como el apoyo social del grupo de iguales, de profesores, la implicación familiar, etcétera y cómo éstas influyen en otras variables internas y resultados académicos, lo realizan basándose en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, ya que desde este modelo se focaliza en explicar el desarrollo humano a través de las complejas interacciones que la persona tiene con el ambiente que le rodea (Bronfenbrenner, 1994).

Conocer los factores de riesgo que afectan al correcto desempeño de los menores en el ámbito escolar es básico para la creación de programas de prevención e intervención. Al igual que investigaciones que se lleven a cabo en zonas geográficas concretas, ya que, por ejemplo, el consumo de sustancias puede variar de una comunidad autónoma a otra, o incluso de unas ciudades a otras, resultando infructuoso intervenir de igual forma en todas las poblaciones estudiantiles. Ludeña et al. (2003), observaron que, a diferencia de la prevalencia que mostraba el Plan Nacional sobre Drogas, el consumo de drogas de diseño era particularmente alto entre la población escolar de Asturias, por lo que el objetivo de las instituciones públicas de dicha comunidad autónoma debe ser adaptado con respecto a otras.

Por otra parte, conductas relacionadas con el bajo rendimiento académico, como el consumo de drogas, u otras como el robo, comportamientos antisociales, etcétera, se dan con mayor frecuencia en escolares con niveles de desempeño académico más bajo (Palacios y Andrade, 2007), tornándose esta dinámica un bucle en el que el menor puede verse atrapado.

Analizada la literatura científica existente, las conclusiones que se extraen es que una implicación parental, unida al apoyo percibido por parte del docente, a una buena red de amistad y un clima en el aula que fomente las interacciones formativas entre los alumnos, proveería al estudiante de un contexto idóneo para un desempeño académico óptimo.

Referencias

Alomar, B.O. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality*, 34(8), 907-922.

Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J.C., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.

Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., y Moffitt, T.E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118(1), 130-138.

Ávila-Toscano, J.H., Osorio, L., Cuello, K., Cogollo, N., y Causado, K. (2010). Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes. *Psicogente*, 13(23), 13-26.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.

Buhs, E.S., Ladd, G.W., y Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.

Bustos, A., Flores, B., y Flores, F. (2016). Las redes sociales, su influencia e incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de una entidad educativa ecuatoriana en las asignaturas de Física y Matemática. *Latin-American Journal of Physics Education*, 10(1), 1407.

Carballo, J.L., Marín, M., Jauregui, V., García, G., Espada, J.P., Orgilés, M., y Piqueras, J.A. (2013). Consumo excesivo de alcohol y rendimiento cognitivo en estudiantes de secundaria de la provincia de Alicante. *Adicciones*, 13(2), 157-163.

Celant, S. (2013). The analysis of students' academic achievement: the evaluation of peer effects through relational links. *Quality and Quantity*, 47(2), 615-631.

Cerezo, F. (2011). Acoso escolar. En Del Pozo, J. Rendondo, A., Gancedo, M.C., y Bolívar, V. *Tratado de Pediatría extrahospitalaria, Vol 2* (pp. 1460-1466). Madrid: SEPEAP.

Delegación del Gobierno para el Plan Nacional Sobre Drogas (2016). Encuesta estatal sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias en España (ESTUDES) 2014/2015. Madrid: Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Enríquez, C., Segura, A., y Tovar, J. (2013). Factores de riesgos asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones andinas*, 15(26): 654-666.

Fernández, J., Álvarez, E., Secades, R., Jiménez, J.M., Cañada, A., Donate, I., ..., Vallejo, G. (2003). Consumo de drogas de síntesis en estudiantes de secundaria del Principado de Asturias (España). *Adicciones*, 15(1), 31-37.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.

Garaigordobil, M., Aliri, J., y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 83-93.

Gázquez, J.J., y Pérez-Fuentes, M.C. (2010). Violencia escolar y Rendimiento Académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez-Fuentes (Coord.), *La Convivencia Escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 333-338). Granada: GEU.

Guerrero-Martelo, M., Galván, G., Pinedo-López, J., Vázquez-De la Hoz, F., Torres-Hoyos, F., y Torres-Oviedo, J. (2015). Prevalencia de uso de cannabis y rendimiento académico en adolescentes. *Salud Uninorte*, 31(3), 467-478.

Hawker, D.S.J., y Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.

Hernando, J. (2009). Redes sociales, generación de apoyo social ante la pobreza y calidad de vida. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(2), 65-73.

Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., Rodríguez-Marín, J., García del Castillo, J.A., Gázquez, J.J., García-Fernández, J.M., Delgado, B. (2013). Uso de alcohol y tabaco y variables cognitivo-motivacionales en el ámbito escolar: Efectos sobre el rendimiento académico en adolescentes españoles. *Adicciones*, 25(1), 63-70.

Lam, S., Wong, B.P.H., Yang, H., y Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. En S.L. Christenson, A.L. Reschly, y C. Wylie (Editores), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-419). New York: Springer Science & Business Media.

Lomi, A., Snijders, T.A.B., Steglich, C.E.G., y Torló, V.J. (2011). Why are some more peer than others? Evidence from a longitudinal study of social networks and individual academic performance. *Social Science Research*, 40, 1506-1520.

Lubbers, M.J., Van Der Werf, M.P.C., Snijders, T.A.B., Creemers, B.P.M., y Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44, 491-512.

Méndez, I., y Cerezo, F. (en prensa, 2015). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*.

Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

- Morales, E., Ariza, C., Nebot, M., Pérez, A., y Sánchez, F. (2008). Consumo de cannabis en los estudiantes de secundaria de Barcelona: inicio en el consumo, efectos experimentados y expectativas. *Gaceta Sanitaria*, 22(4), 321-329.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Osvaldsson, K. (2011). Bullying in context: Stories of bullying on an internet discussion board. *Children & Society*, 25(4), 317-327.
- Palacios, D., y Berger, C. (2015) Are good students desirable friends? Evidence for friendship selection among elementary students / ¿Son los buenos estudiantes amigos deseables? Evidencia para la selección de amistad entre estudiantes de educación primaria, *Estudios de Psicología*, 36(2), 496-508.
- Palacios, J.R., y Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 5-16.
- Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez-Bermejo, J.A., Molero, M.M., Gázquez, J.J., y López, M.A. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1(2), 71-84.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Cardila, F., Martos, Á., Barragán, A.B., Garzón, A., Carrión, J.J., y Mercader, I. (2015). Impulsividad y consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 371-382.
- Perren, S., y Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationship of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Polo, M.I., León, B., Felipe, E., y Gómez, T. (2014). Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 5-14.
- Postigo, S., González R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Quickfall, J., y Crockford, D. (2006). Brain neuroimaging in cannabis use: a review. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 18(3), 318-332.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent students' perceived social support, self-concept and school engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356.
- Rebolledo, E.A.O., Medina, N.M.O., y Pillon, S.C. (2004). Factores de riesgo asociados al uso de drogas en estudiantes adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(número especial), 369-375.
- Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers*, 56, 233-242.
- Ribas-Siñol, M., Del Prado-Sánchez, N., Claramunt-Mendoza, J., Civit-Ramirez, M., Canalias-Pérez, O., y Ochoa, S. (2015). Adolescentes multiproblemáticos: consumo de tóxicos y trastorno mental en jóvenes que delinquen. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 43(6), 197-204.
- Robledo, P., y García, J.N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Rodríguez-Fernández, Droguet, L. y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: the role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414.
- Sastre, A., Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.
- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., Stylianidis, S., y Mavreas, V. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC Psychiatry*, 11:22. doi: 10.1186/1471-244X-11-22
- Van der Wal, M.F., de Wit, C.A.M., e Hirasing, R.A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111, 1312-1317.
- Villegas-Pantoja, M., Alonso-Castillo, M., Benavides-Torres, R., y Guzmán-Facundo, F.R. (2013). Consumo de alcohol y funciones ejecutivas en adolescentes: Una revisión sistemática. *Aquichan*, 13(2), 234-246.
- Zurita, F., y Álvaro, J.I. (2014). Repercusión del tabaco y alcohol sobre factores académicos y familiares en adolescentes. *Health and Addictions*, 14(1), 59-70.

CAPÍTULO 32

Variables psicológicas influyentes en el rendimiento académico del alumno

Fernando Cardila, Ana Belén Barragán, África Martos, M^a del Mar Molero, M^a del Carmen Pérez-Fuentes, José J. Gázquez y M^a del Mar Simón
Universidad de Almería (España)

Introducción

El método utilizado para la obtención de información ha sido la búsqueda de artículos en las bases de datos: Dialnet, PsycARTICLES, PsycINFO y Science Direct. Para la elección de descriptores, se han establecido unos conceptos clave relativos al tema que se enumeran a continuación: rendimiento académico, rendimiento escolar, variables psicológicas, inteligencia emocional y liderazgo.

Establecer un punto de partida para conocer qué factores intervienen en el rendimiento académico del alumno no resulta una tarea sencilla. La dificultad radica principalmente en la alta variabilidad de factores que pueden influir, entre los que se encuentran: el liderazgo pedagógico (Bolívar-Botía, 2010), la forma en la que se evalúa al alumno, las variables sociales, ambientales y familiares que le rodean, el método de aprendizaje (Cano, 2001), etcétera.

Siguiendo este último ejemplo, uno de los elementos más importantes y estudiados en el proceso de aprendizaje infantil es el juego, un proceso por el que la persona desarrolla un conocimiento de sí mismo y del entorno que le rodea (Blanes, Martínez, y Vicente, 1995). En la actualidad, y derivado de los avances tecnológicos existentes, a este proceso se han añadido las competencias digitales, surgiendo así nuevas características del proceso de aprendizaje mediante el juego en entornos virtuales (Garaizar, 2011). Aunque el juego como estrategia de aprendizaje probablemente nunca deje de ser un instrumento útil, existen otros elementos influyentes, que resultan internos al estudiante, y sobre los que se pondrá el interés a lo largo de este texto. Uno de los considerados más importantes, y sirviendo a modo de introducción sobre lo que se va a desarrollar, es la inteligencia emocional (Gil-Olarte, Guil, Mestre, y Nuñez, 2005).

Inteligencia emocional y rendimiento académico

Definida como la capacidad de regular y entender los estados emocionales en uno mismo y en los demás (Salovey y Mayer, 1990), la inteligencia emocional resulta predictora de una buena adaptación al medio por parte de la persona (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Teniendo en cuenta la anterior afirmación, se podría derivar que un alumno con un alto índice de inteligencia emocional se adaptaría bien al medio, formativo en este caso, consiguiendo un desempeño académico alto (o al menos, superior a la media).

En esta línea, equipos de investigación independientes (Ferrando et al., 2009; Downey, Lomas, Billings, Hansen, y Stough, 2013) corroboraron que, aunque el cociente intelectual es un mejor predictor del éxito académico que otras variables psicológicas, la inteligencia emocional contribuye también de forma positiva al rendimiento académico. Estos resultados adquieren una mayor importancia cuando se examinan y comparan con estudios similares, en los que se ha observado cómo la inteligencia emocional se asocia concretamente al desarrollo de algunas habilidades de tipo intelectual como la lectura o la competencia matemática (Peters, Kranzler, y Rossen, 2009) y, en general, a mejores resultados académicos (Aritzeta et al., 2016; Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, y Whiteley, 2012; Ruthig et al., 2008). Contrarios a estos resultados, Ferragut y Fierro (2012) no hallaron relación entre la inteligencia emocional y el logro académico en una muestra de preadolescentes de entre 9 y 12 años.

Es de destacar que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico se ve influenciada por la edad, obteniendo mayores resultados cuanto la edad de los sujetos es más alta (Pulido y Herrera, 2015). La explicación a este suceso puede hallarse al analizar la etapa madurativa, pues es en la adolescencia cuando se produce un mayor desarrollo de las capacidades cognitivas, así como en la habilidad de entender las emociones en uno mismo y en otros (Billings, Downey, Lomas, Lloyd, y Stough, 2014). Razón por la que resulta coherente la obtención de puntuaciones más altas a medida que aumenta la edad del alumno.

Liderazgo y rendimiento académico

La construcción del término liderazgo surge en el ámbito de la dirección de organizaciones (Bass, 1985, 1990), estudiando cuáles son los distintos estilos que un líder puede poseer y/o desarrollar y las capacidades que lo conforman (Avolio, Walumbwa y Weber, 2009).

Navarro-Corona (2016), desde la perspectiva educativa y a través del estudio de múltiples definiciones, delimita el concepto basándose en las relaciones existentes entre los sujetos de un grupo, las cualidades que el líder posee y le diferencian del resto y de cómo su trabajo satisface las necesidades de aquellos bajo su mando.

Por lo general, el estudio del constructo liderazgo en el ámbito educativo se ha focalizado en población adulta, recayendo sobre la dirección del centro escolar la responsabilidad de ejercer un apropiado liderazgo educativo que contribuya que el profesorado se implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ese modo se vean favorecidos los resultados escolares (Álvarez, 2004), argumentando también que éste debe ser propio a cada escuela, basándose en los cambios que en ella se den (Hallinger y Heck, 2014).

Debido a la ya mencionada tendencia del estudio del liderazgo en población adulta, y a las propias características del concepto, que establece una relación basada en distintos estatus (el líder está por encima del resto de miembros del grupo en términos de jerarquía) resulta compleja la tarea de su evaluación en escolares. Para los adolescentes, el liderazgo es visto como un cargo meramente formal, en el que se debe estar en posesión de un título asociado a determinadas responsabilidades (McNae, 2011). Es importante establecer de forma clara una diferenciación entre el perfil del estudiante con capacidad de liderazgo y aquel que es admirado por parte de sus semejantes a través de conductas de tipo autoritario hacia el resto y poco respeto por las normas, perfil que además presenta una baja sensibilidad social y pocas actitudes de colaboración con otros (Gázquez-Linares, Pérez-Fuentes, Carrión-Martínez, Luque, y Molero, 2015). Aptitudes totalmente contrarias a las que pueden encontrarse en estudiantes con capacidades de liderazgo, entre las que se encuentran la alta consideración por los demás y las conductas altruistas (Cardozo, Dubini, Fantino, y Ardiles, 2011). Se debe destacar que el liderazgo no es entendido como positivo en la personalidad del estudiante en todas las investigaciones que evalúan el constructo, a modo de ejemplo, Gázquez, Sainz, Pérez-Fuentes, Molero, y Soler (2015) defienden la necesidad de programas educativos que eliminen perfiles de estudiantes con valores como el reconocimiento y el liderazgo, pues se asocian a individuos que no respetan las normas, ejercen autoridad a sus semejantes y buscan reconocimiento y admiración por parte de otros.

Motivación y rendimiento académico

Una persona motivada se caracteriza por la realización de conductas enérgicas o activas orientadas a un fin (Ryan y Deci, 2000). Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) existen distintos tipos de motivación en función de las razones o metas que orientan la acción, distinguiendo entre la motivación intrínseca (hacer algo por el interés o disfrute propio) y la motivación extrínseca (hacer algo para la consecución de un determinado resultado). Atendiendo a la investigación más actual, el estudio de la motivación pasa por el establecimiento de perfiles motivacionales centrados en la persona, que se basan en la premisa de que un estudiante puede perseguir múltiples metas a lo largo de

su proceso de aprendizaje (Suárez, Cabanach, y Valle, 2001; Valle et al., 2003; Inglés et al., 2015) y por tanto, se hace necesario tener en cuenta no sólo las metas académicas orientadas al aprendizaje (aquellas en las que se busca desarrollar determinada capacidad) sino también, las metas académicas orientadas al logro (en las que el estudiante demuestra su valía ante otros) (Valle et al., 2015). La primera de ellas podría compararse fácilmente con la motivación intrínseca definida por Deci y Ryan (1985), y la segunda, la meta académica orientada al logro, con la motivación extrínseca.

Cabría esperar que, en el ámbito de la enseñanza obligatoria, la motivación de los estudiantes fuera mayormente extrínseca, es decir, orientada a la consecución de altos resultados escolares. Y que en contextos como la enseñanza universitaria, la motivación intrínseca del estudiante se vea incrementada, ya que al fin y al cabo, se trata de un tipo de enseñanza no obligatoria y escogida libremente por el propio estudiante. En estudiantes de educación primaria, Pan et al. (2013) hallaron que aquellos alumnos con un nivel de rendimiento más bajo en determinadas materias, poseen una menor motivación intrínseca hacia la realización de deberes, pero una mayor motivación extrínseca hacia los mismos. Debe destacarse que, en el citado estudio, se encontró una tendencia entre rendimiento e interés por los deberes, a mayor rendimiento, mayor interés (y viceversa). En estudiantes de 2º de E.S.O., las estrategias de aprendizaje parecen ser (su correlación es superior) una mejor herramienta para un alto rendimiento académico (Torrano y Sorja, 2016).

Discusión/Conclusiones

A lo largo de este texto, se han analizado algunas de las características psicológicas más importantes que influyen en el rendimiento académico del alumno. El desempeño escolar está influido por multitud de variables, ya sean intrínsecas o extrínsecas al estudiante, razón por la que éste campo de investigación es tan prolífico. Si bien este trabajo consigue describir cómo la inteligencia emocional, el liderazgo o la motivación modulan en mayor o menor medida los resultados de un alumno, sin analizar quedan otros factores que mucho tienen que ver con los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque escape al objetivo del presente escrito examinar todas y cada una de las variables influyentes en el logro académico, los autores consideran importante nombrar aquellas que consideran relevantes para alcanzar un mayor entendimiento acerca de la cuestión. Muy relacionado con la inteligencia emocional y, especialmente, la motivación, se encuentran rasgos de personalidad, las creencias de autoeficacia y los intereses, los cuales contribuyen a explicar, según Cupani y Zalazar-Jaime (2014) entre un 23% y un 50% del rendimiento académico.

Resulta complejo hablar de rasgos de personalidad de forma general y de cómo estos influyen en el rendimiento académico, en primer lugar, habría que delimitar sobre qué teoría de la personalidad fundamentar el estudio y poder así escoger los instrumentos de medición. En esta línea, Muelas y Beltrán (2011) encontraron que la inteligencia y las estrategias de aprendizaje correlacionaban de forma positiva con el rendimiento, pero no así la personalidad, que lo hacía a la inversa.

Queda en la mano de docentes, tutores y familiares fomentar en lo posible el entrenamiento o aprendizaje de las distintas capacidades mencionadas, pues no todas ellas estarán en la misma medida presentes en el alumno. Quizá un estudiante con alta inteligencia emocional pueda necesitar apoyo externo para conseguir una mayor motivación de cara a la realización de tareas u objetivos escolares que favorezcan un rendimiento académico óptimo y que, sin dicha ayuda externa, le resulte complicado conseguir.

Referencias

- Álvarez, M. (2004). Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, 77-102.
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., y Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 1-8.
- Avolio, B.J., Walumbwa, F.O., y Weber, T.J. (2009). Leadership: Current Theories Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Basic Books.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-36.
- Billings, C.E.W., Downey, L.A., Lomas, J.E., Lloyd, J., y Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14-18.
- Blanes, A.M., Martínez, M.A., y Vicente, R.P. (1995). El juego en la prevención de las dificultades del aprendizaje (D.A.). *Fòrum de Recerca*, 1, 1-7.
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Cano, J.S. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 15-80.
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía [Life Skills in Adolescents: Factors Predictors of Empathy]. *Psicología desde el Caribe*, 28, 107-132.
- Cupani, M., y Zalazar-Jaime, M.F. (2014). Rasgos complejos y rendimiento académico: Contribución de los rasgos de personalidad, creencias de autoeficacia e intereses. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 57-71.
- Deci, E.L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Downey, L.A., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K., y Stough, C. (2013). Scholastic success: Fluid intelligence, personality, and emotional intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 40-53.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Ferragut, y Fierro (2012). Inteligencia Emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Ferrando, M., Prieto, M.D., Almeida, L.S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J.A., ..., Fernández, M.C. (2011). Trait Emotional Intelligence and Academic Performance: Controlling for the Effects of IQ, Personality, and Self-Concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159.
- Garaizar, P. (2011). El juego como plataforma de aprendizaje y adquisición de competencias digitales creativas. *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria*, 69, 25-33
- Gázquez, J.J., Sainz, J., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., y Soler, F. (2015). Interpersonal value profiles and analysis of adolescent academic performance and social thinking. *Frontiers in Psychology*, 6, 575.
- Gázquez-Linares, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión-Martínez, J.J., Luque, A., y Molero, M.M. (2015). Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 321-337.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M., y Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social*, 5, 351-357. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hallinger, P., y Heck, R.H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.
- Inglés, C.J., Martínez-Montegudo, M.C., García-Fernández, J.M., Valle, A., Núñez, J.C., Delgado, B., y Torregrosa, M.S. (2015). Motivational profiles Spanish students of Compulsory Secondary Education: Differential analysis of academic self-attributions. *Anales de Psicología*, 31(2), 579-588.
- McNae, R. (2011). Student leadership in secondary schools: The influence of school context on young women's leadership perceptions. *Leading & Managing*, 17(2), 36-51.

Muelas, A., y Beltrán, (2011). Variables influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 173-196.

Navarro-Corona (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Educación*, 40(1), 53-66.

Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.

Peters, C., Kranzler, J.H., y Rossen, E. (2009). Validity of the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test: youth version – research edition. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 76-81.

Pulido, F., y Herrera, F. (2015). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(2), 98-105.

Qualter, P., Gardner, K.J., Pope, D.J., Hutchinson, J.M., y Whiteley, H.E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.

Ruthig, J.C., Perry, R.P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., y Chipperfield, J.G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*, 11(2), 161-180.

Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Suárez, J.M., Cabanach, R., y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572

Torrano, F, y Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Contextos Educativos: Revista de Educación, Nº Extra 1*, 97-115.

Valle, A., Cabanach, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-80.

CAPÍTULO 33

¿Puede adquirirse/desarrollarse la competencia para el afrontamiento de situaciones de hostilidad en el aula? Fundamentos del enfoque competencial aplicados a la formación de docentes

Joan Teixidó Saballs, Maria Teresa Castilla Mesa, Susana Aránega Español, Pilar Iranzo García, Núria Felip I Jacas, y David Enríquez Vázquez
Universidad de Girona (España)

Introducción

En los últimos tiempos, en el marco de la Reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación para el ejercicio de la docencia (ya sea en la enseñanza primaria (Grados de Maestro) como secundaria (Máster de Formación del Profesorado) se contempla desde una perspectiva competencial. Este enfoque parte de la premisa que es posible identificar un conjunto de factores inherentes al ejercicio de la función docente (competencias profesionales) en base a los cuales pueden establecerse itinerarios de formación conducentes a su adquisición y desarrollo.

La idea es seductora pero plantea múltiples interrogantes, tanto a nivel teórico como en su concreción práctica: ¿cuáles son los rasgos distintivos de los modelos formativos orientados al desarrollo de competencias?, ¿qué los diferencia de los anteriores?, ¿en qué van a contribuir a la mejora efectiva de la práctica docente?, ¿cuál puede/debe ser la contribución de la formación inicial al desarrollo competencial? ¿Cómo se contempla la continuidad entre la formación inicial y la permanente? ¿Qué dificultades y/o limitaciones se pueden anticipar? y, sobretudo, ¿qué repercusión va a tener el cambio de enfoque en las prácticas formativas?

Se trata de cuestiones clave que se encuentran en la base de la convocatoria ECO / 2788/2013, de 20 de diciembre, de ayudas de investigación en mejora e innovación en la formación inicial de maestros para las titulaciones impartidas en las universidades catalanas participantes en el Programa de mejora e innovación en la formación de maestros, a la cual nos presentamos con el proyecto “Adquisición del know how profesional docente. Desarrollo de competencias docentes transversales a través de la integración de diversas áreas de conocimiento en la formación inicial de maestros de infantil y primaria” que hemos desarrollado durante los cursos 2014-15 y 2015-2016.

El proyecto ha posibilitado el intercambio de planteamientos con profesionales de otras universidades que comparten interés por el mismo objeto de estudio, lo cual ha hecho posible la preparación del presente simposio, entendiéndolo como una oportunidad para sistematizar, compartir y difundir ideas y líneas de acción relacionadas con el desarrollo competencial de los. En este marco general, la presente aportación responde a dos propósitos: en primer lugar, a modo de paraguas bajo el cual se cobijan las diferentes aportaciones al simposio, efectúa una síntesis de los postulados básicos del enfoque competencial aplicado a la formación de docentes. En segundo lugar, desde una perspectiva aplicada, se plantea ideas y aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de la competencia para el afrontamiento de situaciones de hostilidad inherentes a la tarea educativa.

1- Profesionalización docente y enfoque competencial

La idea de “competencia” proviene del mundo empresarial, de la necesidad de gestionar de los recursos humanos y de seleccionar al personal de una manera fiable. Surge como alternativa al enfoque basado en las aptitudes y los rasgos de personalidad que se había mostrado insuficiente para evaluar la adecuación de los candidatos a puestos de trabajo de nivel superior, donde los niveles de calidad no

pueden establecerse de una manera objetiva sino que se vinculan al desempeño de funciones complejas. Ello condujo a buscar un nuevo constructo (la competencia) que centra la atención en el desempeño del profesional en su lugar de trabajo. No basta con los inputs (aptitudes, conocimientos, rasgos de personalidad); debe tenerse en cuenta como se integran en el proceso interno que conduce a la acción (antes), como se articulan en la puesta en práctica (durante) y los resultados que se obtienen (outputs)

El comportamiento exitoso ante una situación propia del ejercicio docente va mucho más allá de la adquisición de conocimientos o el desarrollo de habilidades. Lo que determina la competencia es la demostración que se posee la capacidad para comprender la complejidad de la situación, evaluar su significado y decidir cómo va a afrontarse. El actuar competente es el resultado de haber logrado la combinación adecuada de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que resultan clave para hacer bien lo que exige la situación (De Miguel, 2005:40).

La actuación competente incluye, de acuerdo con Pereda, Berrocal y López (2002:48), el *saber* (disponer de los conocimientos necesarios); el *saber hacer* (la capacidad de poner en práctica los conocimientos a través de habilidades o destrezas); el *saber estar* (la adopción de las actitudes o comportamientos adecuados a la situación en función de las normas o los usos de cada organización); el *querer hacer* (interés o motivación para pasar a la acción) y, finalmente, el *poder hacer*, es decir, estar en posesión de los medios necesarios.

La actuación competente del/la maestro/a ante una situación compleja (la adopción del método de trabajo, la realización de una entrevista con una familia, la argumentación de los criterios de actuación adoptados ante un alumno que presenta dificultades conductuales ante el inspector, etc.) se caracteriza por la capacidad de identificar los recursos que tiene a su alcance: conocimientos, aptitudes, valores, informaciones, rasgos de personalidad, habilidades... lo cual posibilita acudir a ellos, movilizarlos y ponerlos en acción cuando considere que la situación lo requiere.

Ahora bien, ¿basta con saber que se poseen los recursos para actuar competentemente? No. Es condición necesaria pero no suficiente. La competencia docente se adquiere con el uso integrado de los diversos recursos; se demuestra en el transcurso de la acción, en tiempo real. El maestro debe tomar decisiones que guían la acción en función del significado que otorga a los sucesos (hechos, palabras, silencios, gestos, movimientos...) en el transcurso de la acción. Debe ejecutar los comportamientos adecuados (advertir a un alumno, deambular por el aula, utilizar la pizarra o el ordenador, sugerir la consulta de un material, decidir el momento de cambiar de actividad, negociar la realización de una salida...) para lo cual debe poseer las destrezas necesarias (que habrá adquirido previamente). También debe poseer actitudes y rasgos personales (autocontrol, aplomo, serenidad, convicción, resolutividad...) que el ejercicio docente proporciona oportunidades para desarrollar, matizar, perfeccionar o adecuar al contexto. Simultáneamente, lleva a cabo un diálogo interior (o tal vez compartido con otras personas que son relevantes en su quehacer docente) en torno a la naturaleza, el sentido y la justificación de la actuación: ¿por qué lo hago?, ¿qué sentido tiene?, ¿qué sucedería si no lo hiciera? ¿Y si lo hiciera de otra manera?, ¿a qué riesgos me expongo?, ¿qué pensarán los demás?... que se encuentran en la base de la motivación para la acción.

Se trata de una forma de proceder compleja que comporta elevadas cotas de rigor, autoexigencia y compromiso intelectual. Ello requiere formación específica tanto previa como *in service*. La formación inicial debe proporcionar los rudimentos básicos para el ejercicio docente, a sabiendas que el pleno desarrollo profesional únicamente va a alcanzarse cuando el maestro/profesor haya superado un proceso complejo de inducción docente en el que pueden señalarse fases o etapas de desarrollo. Entonces, y sólo entonces, se encuentra en plena disposición para reflexionar en torno al desempeño de su trabajo, para plantearse retos de progreso, para analizar la propia actuación y la de los demás, para cuestionar determinadas prácticas, para intervenir con fundamento, para identificar, reconocer y enmendar errores.... Se trata de un proceso lento, continuo y permanentemente inacabado de construcción de seguridades y certezas profesionales y, a su vez, de descubrir nuevas posibilidades y alternativas.

3.- Componentes de la competencia

El término competencia es de uso común. Cuando acudimos a un profesional (un médico, un fontanero, un informático) y vemos cómo se maneja, nos formamos un juicio de valor sobre el nivel de desempeño de su trabajo y lo adjetivamos como “competente” o “incompetente”. Ahora bien, cuando pretendemos objetivar los elementos que hemos tenido en cuenta para etiquetarlo en uno u otro sentido, no resulta fácil.

La competencia, por tanto, es fácil de comprender y de transmitir pero difícil de acotar y caracterizar. Se trata de una idea compleja que ha dado lugar a múltiples definiciones (Tejada, 2009). De entre todas ellas, aportamos la de De Miguel (2005) por su carácter analítico

"Una competencia recoge un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional. Este modo característico de proceder que identifica al profesional que lo posee como competente no está referido a su conocimiento de un tema específico o a su dominio de una técnica concreta. Lo que determina su competencia es la demostración de que posee una capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo debe afrontarlas. Su competencia implica una combinación de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que resulta crítica para hacer bien aquello que se le exige en las circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad profesional"

(De Miguel, 2005:40).

El término relaciona los atributos personales con las tareas a realizar, teniendo en cuenta las características distintivas del lugar de trabajo así como la cultura de la organización. La competencia es directamente observable (el ejemplo del fontanero lo ilustra a la perfección); lo difícil es delimitar los componentes subyacentes que conducen a su logro. De ahí que a menudo se haya ilustrado con la metáfora del iceberg: una parte visible y una parte oculta mucho mayor que es la base de la flotabilidad.

La competencia es el resultado de la combinación adecuada a cada circunstancia de diversos componentes subyacentes o atributos que, siguiendo el análisis de Spencer y Spencer (1993), son, como mínimo, cinco: motivaciones, rasgos de personalidad, actitudes y valores, habilidades y conocimientos que pueden representarse gráficamente mediante un diagrama de capas, a imagen de las capas de la tierra. El progreso competencial implica, por lo tanto, el desarrollo (o bien la adquisición, la modificación o el cambio) de estos componentes.

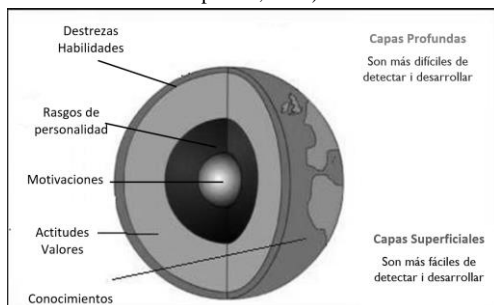
Los motivos hacen referencia a las necesidades o formas de pensamiento que impulsan u orientan la conducta de una persona. A modo de ejemplo: el deseo de obtener reconocimiento social, el progreso en la carrera profesional, la mejora de la situación y las condiciones profesionales, la voluntad de servicio a la comunidad, etc. Las motivaciones que concurren en la toma de decisión dan lugar a un cóctel complejo que admite proporciones variables de cada uno de los componentes. Cuando un docente se plantea un cambio de método de lectoescritura o el cultivo de un huerto escolar como estrategia de inclusión lo hace impelido por una mezcla compleja de presión/demanda/necesidad social y, también, de una pulsión íntima que le empuja a ello. El nivel de consciencia que del docente posee de las motivaciones que le empujan a la acción es diverso. La capacidad de reconocimiento y exteriorización de las motivaciones que impelen al docente a un determinado ejercicio de la función constituyen un indicador de madurez profesional.

Las características innatas o rasgos de personalidad, son aspectos genéticos que afectan el comportamiento de las personas. La investigación científica ha prestado notable atención a esta cuestión habiendo llegado a un cierto consenso en torno a cinco grandes rasgos o factores principales (Goldberg, 1993). A saber: factor O (*Openness* o apertura al cambio), factor C (*Conscientiousness* o responsabilidad), factor E (*Extraversion* o extroversión), factor A (*Agreeableness* o amabilidad) y factor N (*Neuroticism* o inestabilidad emocional). Al tratarse de aspectos innatos, son relativamente estables y,

por tanto, resulta difícil incidir en su evolución o su cambio, aunque el cambio es posible. De otro modo, caeríamos en el determinismo

El concepto de uno mismo engloba un conjunto diverso de factores mentales: actitudes, valores, autoimagen... que el docente posee de sí mismo/a, de sus potencialidades y, también, de sus debilidades: Por lado, encontramos las creencias sociales, con las que el docente se siente internamente comprometida: el fomento de la cooperación, el trabajo en equipo, el trato equitativo al alumnado... Por otro lado, las creencias referidas a sí mismo: el autoconocimiento, la autoconfianza, la seguridad que sabrá desempeñarse en cualquier situación, los temores, el reconocimiento de las limitaciones...

Gráfico 1. Aspectos básicos que determinan las competencias según la dificultad de detección y desarrollo (Spencer y Spencer, 1993)



La actitud alude a la predisposición, normalmente aprendida o construida a partir de la experiencia, a actuar de un modo característico (de manera positiva o negativa; a favor o en contra) ante una situación, idea, persona, etc. Pueden tener una función instrumental (para realizar una determinada acción), expresiva (reacción ante los acontecimientos) o adaptación (al contexto). En tanto que organización construida de creencias y emociones, la actitud es relativamente estable aunque, al estar sometida a los resultados de la experiencia, puede cambiarse o modificarse. Construimos nuestras actitudes para entender y dar respuesta el mundo que nos rodea y, por tanto, están permanentemente abiertas a la influencia del entorno.

La habilidad o destreza hace referencia a la pericia, la soltura o suficiencia con la que el docente lleva a cabo una tarea: prepara un ejercicio, organiza el taller de manualidades, amonesta a un alumno... Se caracterizan por la operatividad, por poner énfasis en la acción. Pueden ser de diversos tipos: intelectuales, sociales, instrumentales, comunicativas... Pueden ser innatas (en este caso, suele hablarse de talento) o adquiridas mediante el entrenamiento y la práctica. Por lo general, ambas cuestiones se complementan: una persona puede tener una habilidad natural para el deporte pero debe someterse a un entrenamiento duro, intencional y sistemático si quiere destacar.

La adquisición y desarrollo de habilidades (ya sean intelectuales, sociales o instrumentales) requiere un proceso de entrenamiento. Se desmenuza la habilidad en diversos componentes, se automatiza su realización y, mediante la repetición, se va adquiriendo un hábito o una manera de proceder que se considera más adecuada o más eficaz.

Finalmente, los conocimientos se consiguen mediante el acceso y el procesamiento de información así como mediante el establecimiento de relaciones entre la información procesada y la previamente almacenada. Habitualmente se identifica la adquisición de nuevos conocimientos con la participación en acciones de formación, la lectura de textos y documentos legales, el acceso a la red... Pero no debe olvidarse el conocimiento experiencial, obtenido a través de la observación de la realidad cotidiana, de la gestión de la vida escolar, del análisis y el contraste de datos procedentes de la observación, así como el conocimiento social, fruto de la interacción con las demás personas.

Los conocimientos y las habilidades se encuentran en un nivel más superficial y, por tanto, son más fáciles de detectar y, también, de desarrollar. En cambio, las actitudes y valores, el concepto de uno mismo y los rasgos más profundos de la personalidad (sobre todo, la motivación) son los más difíciles de evaluar y, también de desarrollar. El desarrollo competencial implica la adquisición de conocimientos teóricos pero es suficiente: saber mucho nos hace más sabios pero no, necesariamente, más competentes. Los conocimientos adquiridos deben transformarse en acción, es decir, deben vincularse a situaciones prácticas. Y, a menudo, la realidad y el conocimiento obedecen a lógicas distintas o no coincidentes.

4.- Competencias docentes

En los últimos años se ha dedicado una atención creciente a la delimitación de las competencias de los docentes que ha conducido al establecimiento de diversas tipologías y clasificaciones en la que se observa una notable variedad atribuible a la intención que las inspira, al contexto en el que se han desarrollado, al que se aplica, a la metodología de trabajo seguida en la su elaboración o al profesional que se pretende formar. Entre las que gozan de mayor predicamento, en nuestro contexto, destacamos las debidas a Perrenoud (2004), elaborada a partir de los conocimientos adquiridos en la formación permanente de maestros; Cano (2005), con un breve manual orientado a docentes en ejercicio que desean mejorar profesionalmente y Gairín (2011) en un artículo científico donde maneja diversas clasificaciones anteriores aportadas por Tejada (2009). También cabe tener en cuenta algunas sistematizaciones que toman en consideración al docente universitario debidas a Zabalza (2003); Pérez (2005) y Ayala (2008).

Por nuestra parte, junto al profesor José Luís Bernal, de la Universidad de Zaragoza, señalamos la existencia de diez dimensiones clave en el desarrollo de la competencia docente en la formación del profesorado (Bernal i Teixidó, 2012). Son las siguientes:

- Promoción de nuevos aprendizajes
- Planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Trabajo en equipo
- Competencia comunicativa
- Establecimiento de relaciones interpersonales
- Resolución de conflictos
- Integración de las tecnologías de la información y la comunicación
- Participación en la gestión-innovación del centro
- Desarrollo de liderazgo hacia la innovación
- Afrontamiento de los dilemas éticos de la profesión

Al igual que el resto de sistematizaciones, se trata de un enfoque macro que plantea grandes ámbitos de desarrollo que deben concretarse en función de la persona (el docente, su situación y sus motivaciones) y de su contexto de trabajo (el grupo, el alumno, el centro, etc.).

5.- Ejercicio docente y afrontamiento de situaciones de hostilidad

En ninguna de las clasificaciones citadas aparece la denominación “afrontamiento de situaciones de hostilidad” como una de las competencias docentes a adquirir o desarrollar. Ello no obstante, la observación del trabajo cotidiano de un número considerable de docentes permite advertir que el abordaje de situaciones que conllevan una dificultad especial (que pueden etiquetarse como distorsionadoras, disruptivas, de indisciplina, conflictivas, hostiles, agresivas, violentas, críticas...) forma parte de su trabajo cotidiano; se trata de una cuestión que les preocupa/interesa y son conscientes de las posibilidades/de la necesidad de mejora.

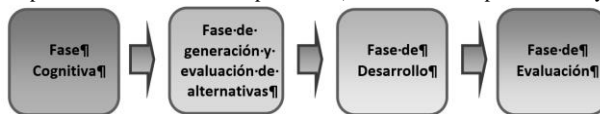
Se trata de situaciones singulares, subjetivas (lo que para un profesor es una muestra de indisciplina o falta de respeto para otro no lo es), que se encuentran fuertemente vinculadas al contexto (entorno social, centro, tipología de alumnado, familias...) y, también, a los factores mentales del docentes. Sea como

fuere, parece incuestionable que su afrontamiento (como mínimo en sus estadios iniciales) forma parte de la tarea docente.

Por otro lado, al prestar atención al grupo de profesores (equipo docente) que intervienen ante un mismo grupo-clase se advierten estrategias de abordaje distintas ante situaciones similares. Ante esta realidad, puede argumentarse la influencia de factores externos: naturaleza de la materia, influencia del horario, factores situacionales, etc. Pero también debe reconocerse la existencia de actitudes profesionales y niveles de desempeño dispares. Algunos profesores las abordan con naturalidad, con confianza, dedicándole tiempo y atención con la seguridad que van a encontrar una solución... Otros, en cambio, lo hacen desde la tensión, con poca confianza, transmiten inseguridad o temor ante la situación, no saben qué decir o qué hacer, buscan la ayuda o la aprobación de otros compañeros o del equipo directivo...

El afrontamiento de situaciones distorsionadoras o hostiles en el aula o en otras dependencias del entorno escolar constituye una competencia docente que puede adquirirse o desarrollarse (o, si se prefiere, entrenarse), a partir de situaciones y problemas reales. Cada docente, a raíz de un ejercicio de autoconocimiento de sus propias potencialidades y limitaciones, puede desarrollar los aspectos que le ayudarán a mejorar. El proceso a seguir implica una secuencia en la que pueden establecerse cuatro fases o pasos íntimamente interrelacionados inspirados en las aportaciones de Lévy-Leboyer (1997:41) quien establece la existencia de tres grandes fases: cognitiva, de afianzamiento y de automatización a las que, a raíz del proyecto "Gestión del Aula en la ESO" (Teixidó, 2001), hemos añadido una nueva fase: la generación y evaluación de alternativas de intervención. Procedemos a la caracterización de cada una de las fases para lo cual se aportan ejemplos extraídos de diversas acciones de formación llevadas a cabo, de manera sostenida en el tiempo, con docentes de primaria y secundaria. [Selección de las acciones formativas llevadas a cabo: (2005) Gestió de l'Aula i Satisfacció professional del docents de secundària. IES Bosc de la Coma, Olot; (2008) Desarrollo profesional docente y afrontamiento de problemas cotidianos en el aula. IES de El Casar (Cáceres); (2010) Afrontamiento de situaciones de hostilidad en contextos socioeducativos Universidad de Málaga. Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos; (2011): Afrontament de situacions de conflicte professor-alumne a l'aula. ICE de la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona; (2012): El malestar y bienestar en la profesión docente. Políticas, prácticas y experiencias". Seminario Refido. Universidad de Barcelona; (2013): Què han de saber fer els mestres? Identificació d'habilitats docents. Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG; (2016): Construir clima de treball a l'aula. Com fer-ho? Curs a l'Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres. Rosa Sensat. Barcelona].

Gráfico 1.: Fases en el proceso de desarrollo competencial (Teixidó 2015, a partir de Lévy-Leboyer, 1997)



c.1.) Fase cognitiva. En primer lugar, debe caracterizarse la competencia o la subcompetencia que se desea desarrollar ¿en qué consiste?; ubicarla en el contexto general de la actividad docente (¿cuáles son su manifestaciones más habituales?; ¿cuándo tiene lugar?, ¿qué variantes presenta?); considerar las singularidades propias del contexto (¿qué sucede en mi aula?); analizar la actuación del docente (¿qué hago?, ¿por qué lo hago?) y, finalmente, reflexionar en torno a los factores mentales que regulan la intervención (¿debo intervenir?, ¿con qué objetivo?, ¿qué riesgos comporta?)...

La primera parte de la acción formativa se dirige a la aportación y la sistematización de conocimientos teóricos en torno a la competencia que se pretende mejorar (¿qué es una disrupción?, ¿y una situación de hostilidad?, ¿por qué se producen?, etc.), a la contextualización (¿cuáles son las

principales manifestaciones en el centro?, ¿y en mi aula? y a considerar la intervención del docente (¿qué voy a hacer? y ¿cómo voy a hacerlo?). Se dirige a la sensibilización de los participantes, a la caracterización de la competencia que se pretende mejorar y al planteamiento de retos de mejora. Se realiza de una manera dialógica y mediante una actividad práctica que favorece la participación y la transferencia a la realidad. Finalmente, se invita a los participantes a aportar una situación real, que sea significativa para cada uno de ellos, ante la que deseen mejorar.

c.2.) Fase de generación y evaluación de alternativas de intervención. Una vez caracterizada la competencia y analizadas diversas situaciones reales es el momento apropiado para plantearse ¿qué hacer?, y ¿cómo actuar? Se trata de esbozar alternativas realistas de intervención, de tener en cuenta las limitaciones o singularidades del contexto, de considerar variantes en cada una de las líneas de acción, de plantear estrategias, de valorar la conveniencia o la inconveniencia de determinados recursos, de anticipar dudas o interrogantes que surgen en el transcurso de la acción... En definitiva, se trata de generar diversas alternativas de actuación, de valorar los puntos fuertes y débiles de cada una de ellas, de considerar la pertinencia de su puesta en práctica, de dar vueltas a la situación para llegar a la conclusión que a) raras veces es posible la actuación que se considera óptima; b) debe tomarse la opción que se considera más adecuada en función de las circunstancias y c) la personalidad y la manera como el maestro vive, interpreta y otorga sentido a la situación resulta clave en su manera de intervenir...

El desarrollo de esta fase se lleva a cabo en una situación grupal que permita el intercambio de ideas y pareceres entre los participantes. Se trata de aceptar que no existe un único comportamiento competente sino de debe adecuarse a las circunstancias y al estilo personal de cada docente.

c.3.) Fase de desarrollo. La caracterización de la competencia y la descripción de situaciones en las que se manifiesta, el análisis y la aceptación de los factores mentales que intervienen en la intervención así como la consideración de diversas alternativas de conducta (realizados en las fases anteriores), posibilitan que durante la intervención el docente procese la información con mayor rapidez y le otorgue sentido; posea una mayor consciencia y control sobre la propia conducta y, también, mayor capacidad para detectar y corregir errores mientras se producen. En síntesis, es capaz de prestar atención a su propia intervención en el transcurso de la acción.

Dado que resulta difícil prever de antemano como vamos a comportarnos porque el curso de los acontecimientos es variable, prestar atención a la propia actuación y a los resultados inmediatos e intermedios que de ella se desprenden permite que el/la maestro/a tome decisiones de forma reflexiva, en el transcurso de la acción. Tal vez decida continuar con la línea de actuación; tal vez, cambiar de estrategia; tal vez, introducir breves modificaciones; tal vez, dejarlo para otro día; tal vez, intervenir con severidad... o con suavidad... A medida que el docente va experimentando, evaluando y depurando alternativas de acción se convierten en esquemas de acción a los que podrá acudir en el futuro.

c.4.) Fase de consolidación. A medida que se adquiere la competencia, se percibe un mayor dominio de las habilidades conductuales y, también, una mayor capacidad de reflexión en el transcurso de la acción, lo cual confiere seguridad y sensación de control al docente. Se alcanza la plenitud cuando el docente deja de prestar una atención especial a la situación, a las diferentes fases, a la interpretación de la conducta del otro, a las propias reacciones fisiológicas (tono de voz, movimientos, sudoración...), a la adaptación de la propia conducta a los cambios permanentes de la situación... De una manera progresiva, la intervención se automatiza y, por tanto, disminuye la necesidad de control cognitivo. Aun así, cuando acontecen situaciones que se juzgan de especial dificultad o cuando son percibidas como una amenaza, el docente abandona la respuesta automática para prestar una atención singular a la situación. En términos aeronáuticos, abandona el “piloto automático” para retomar el “control manual”. El proceso de desarrollo competencial sigue ritmos diferentes en el paso del control cognitivo a la automatización. Cada persona alcanza niveles de progreso diversos en función de la situación de partida, de las aptitudes personales, de los requerimientos del contexto, etc....pero progresa.

Con el objetivo de dar respuesta a esta necesidad de desarrollo competencial docente, durante los últimos tiempos hemos desarrollado materiales y hemos llevado a cabo acciones de formación y desarrollo profesional. Las herramientas y los recursos para facilitarlos, existen [Una síntesis de los recursos y materiales elaborados se encuentra en <http://www.joanteixido.org>]. Están ahí.

Referencias

- Ayala, F. (2008) *El modelo de formación por competencias*. <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>
- Bernal, J.L. y Teixidó (2012): *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Síntesis, Madrid
- Cano, E. (2005): *Como mejorar las competencias docentes*. Graó, Barcelona
- De Miguel, M. (2005): *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Ediciones de la Universidad de Oviedo
- Gairín, J. (2011): "Formación de profesores basada en competencias", en *Bordón*, 63, pp. 93-108
- Lévy-Leboyer, C.: *Gestión de las competencias*. Ed. Gestión 2000, Barcelona, pp. 7-23
- Perrenoud, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, Barcelona
- Pereda, S; Berrocal, F y López, M. (2002): "Gestión de recursos humanos y gestión del conocimiento" en *Dirección y organización*, núm 28, pp 43-54
- Pérez, J.M. (2005): "La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario". *XI Congreso de Formación del Profesorado*. Segovia 17-19 febrero
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993): *Competence at work*. John Wiley and sons, Inc Nueva York
- Teixidó, J. (2001): Ser profesor de secundaria, hoy.
http://www.joanteixido.org/doc/gestioaula/ser_profesor_secundaria.pdf
- Teixidó, J. (2015) *Què és? i com s'arriba a ser? un/a mestre/a competent. La formació inicial de mestres i l'adquisició de competències docents*. Sesión inaugural de las Jornadas "Adquisició del know haw professional docent" Girona, 1 i 2 de juliol de 2015
- Tejada, J. (2009): "Competencias docentes" en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 13, núm 2
- Zabalza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, Madrid

