

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E
INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA**

Curso 2020-2021

**HABILIDADES SOCIALES PARA LA
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y LA
CONVIVENCIA:**

Estudio de caso

Autor/a: Jéssica Prado Rodríguez

**Tutor/a: José Luís Belver Domínguez y Noemí Rodríguez
Fernández**

Mayo de 2021

TÍTULO: Habilidades sociales para la resolución de conflictos y la convivencia: estudio de caso.

RESUMEN: En el presente trabajo se realiza una investigación sobre los conflictos que se generan en un centro educativo rural de secundaria de Asturias. Se tienen en cuenta diversas dimensiones en las que se encuentran el género del alumnado, el Plan de Convivencia, las conductas que aparecen en el centro relacionadas con los conflictos, la gestión de los mismos y su influencia en la convivencia, la participación y la percepción.

Se trata de una investigación educativa de tipo cuantitativo y cualitativo. Para ello, fueron utilizados cuestionarios para el alumnado y una entrevista abierta para la orientadora escolar. Una vez obtenidos los resultados, se planteó una intervención sobre habilidades sociales para llevarla al aula y de esta forma, mejorar las estrategias para afrontar los conflictos a la vez que se mejora la convivencia dentro del centro.

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar, clima escolar, adolescencia, habilidades sociales, mediación, género, resolución de conflictos, educación secundaria, participación.

TITLE: Social skills for conflict's resolution and coexistence. Case study.

ABSTRACT: This work carries out an investigation about conflicts in secondary schools in rural areas of Asturias. It is considered the different dimensions that the gender in students is found, Coexistence Plan, conducts related to the conflicts that occurred, its management and the influence in coexistence, participation, and perception.

It is a quantitative and quality kind of educative investigation. To make it possible it was used questionnaires for students and an open interview to the counselor. Once we got the results, it was proposed an intervention about social skills to put it on practice in class and improve the strategies to face conflicts at the same time the coexistence in the center gets better.

KEYWORDS: Academic coexistence, academic atmosphere, adolescence, social skills, mediation, gender, conflict resolution, secondary school, participation.

ÍNDICE

Introducción.....	5
CAPÍTULO 1: Marco teórico.....	6
1.1. Introducción.....	6
1.2. Convivencia escolar en los centros secundaria.....	6
1.3. El conflicto y sus elementos.....	8
1.3.1. ¿Cuáles son los estilos para afrontar los conflictos?.....	10
1.3.2. Herramientas para la gestión de los conflictos.....	11
1.3.3. Influencia del género en los conflictos.....	12
1.4. El papel de las habilidades sociales en la resolución de conflictos.....	13
1.4.1. ¿Qué son las habilidades sociales?.....	13
1.4.2. ¿Cuáles son?.....	14
1.4.3. ¿Cómo podemos manejar y resolver los conflictos a través de las habilidades sociales?.....	16
1.5. Legislación educativa en materia de convivencia escolar.....	17
CAPÍTULO 2: Metodología de la investigación.....	20
2.1. Introducción.....	20
2.2. Estado del arte.....	21
2.3. Objetivos, dimensiones y variables de estudio.....	26
2.3.1. Objetivos de la investigación.....	26
2.3.2. Dimensiones y variables de la investigación.....	26
2.4. Diseño metodológico.....	27
2.4.1. Metodología utilizada.....	27
2.4.2. Contexto de la investigación.....	28
2.4.3. Programa de convivencia y mediación.....	28
2.4.4. Selección de la población y muestra.....	29
2.4.5. Instrumentos de la obtención de la información.....	30
2.4.6. Procedimiento y métodos para el análisis de los datos.....	31
CAPÍTULO 3: Interpretación de los resultados y propuestas de intervención.....	32
3.1. Introducción.....	32
3.2. Dimensiones para el análisis y discusión de resultados.....	32
3.2.1. DIMENSIÓN: perfil de la muestra.....	32
3.2.2. DIMENSIÓN: género.....	33
3.2.3. DIMENSIÓN: Plan de Convivencia.....	34
3.2.4. DIMENSIÓN: conductas en el centro.....	35

3.2.5.	DIMENSIÓN: gestión de los conflictos y convivencia	36
3.2.6.	DIMENSIÓN: participación.....	37
3.2.7.	DIMENSIÓN: percepción	38
3.2.8.	DIMENSIÓN: conflictos	39
3.3.	Propuesta de intervención: HABILIDADES EN CONVIVENCIA.....	41
3.3.1.	Introducción.....	41
3.3.2.	Justificación y finalidad.....	41
3.3.2.1.	Objetivos generales:.....	42
3.3.2.2.	Personas beneficiarias	42
3.3.3.	Metodología.....	42
3.3.4.	Actividades:	42
	Actividad 1: La persona imaginada.	42
	Actividad 2: “Yo” tengo “tu” problema	43
	Actividad 3: El rumor.....	44
	Actividad 4: Escucha selectiva.	44
	Actividad 5: La brújula de las emociones.	45
	Actividad 6: Deletreando cualidades.....	46
	Actividad 7: ¿Agresivo o Asertivo?	46
	Actividad 8: Mensajes yo.	47
3.3.5.	Recursos	47
3.3.6.	Temporalización	48
3.3.7.	Evaluación	49
3.4.	Conclusiones y discusión de los resultados	49
3.4.1.	Consideraciones previas	49
3.4.2.	Conclusiones relacionadas con el marco teórico y la investigación empírica	49
3.4.3.	Limitaciones de la investigación y propuesta de líneas de trabajo futuro....	51
3.4.4.	Discusión de los resultados	53
	Bibliografía.....	55
	ANEXOS.....	59
	ANEXO 1: Cuestionario del alumnado.....	59
	ANEXO 2: Entrevista a la orientadora.....	64
	ANEXO 3: Transcripción de la entrevista a la orientadora.....	65
	ANEXO 4: CARTEL INFORMATIVO	69
	ANEXO 5: EL RUMOR	69

ANEXO 5: ESCUCHA SELECTIVA.....	69
ANEXO 6: LA BRÚJULA DE LAS EMOCIONES	71
ANEXO 7: ¿AGRESIVO O ASERTIVO?.....	72
ANEXO 8: MENSAJES YO.....	74
ANEXO 9: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN.....	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Pirámide de Maslow.....	9
Figura 2: Estilos de afrontar los conflictos.....	10
Figura 3: Alumnado.....	32
Figura 4: Normas de convivencia.....	35
Figura 5: Participación.....	37
Figura 6: Opinión de compañeros/as (3º ESO).....	38
Figura 7: Opinión de compañeros/as (4º ESO).....	38
Figura 8: Opinión de docentes (3º ESO).....	38
Figura 9: Opinión de docentes (4º ESO).....	38
Figura 10: Clima (3ºESO).....	39
Figura 11: Clima (4ºESO).....	39
Figura 12: Conflictos (3ºESO).....	39
Figura 13: Conflictos (4ºESO).....	39

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Fases de la investigación.....	20
Tabla 2: Resumen de las investigaciones anteriores.....	24
Tabla 3: Dimensiones, variables e instrumentos.....	27
Tabla 4: Población y muestra.....	29
Tabla 5: Aspectos relacionados con los estudios.....	33
Tabla 6: Acciones según el género.....	34
Tabla 7: Conductas.....	36
Tabla 8: Relación con el conflicto.....	39
Tabla 9: Temporalización.....	48

Introducción

Las formas de convivencia están empezando a cambiar debido a todos los agentes externos que se introducen en la educación, lo que provoca que existan diferentes modelos de comportamiento y de aprendizaje. Esto lleva a que se originen más conflictos y el alumnado no sepa cómo afrontarlos, lo que pone en riesgo la convivencia pacífica a la que todo centro aspira llegar.

Teniendo en cuenta la etapa de la adolescencia como la formación de la personalidad y su establecimiento, un mayor descubrimiento sobre el que se cimientan experiencias anteriores y sobre las cuales van a seguir construyendo todo lo posterior, hace que estas personas se encuentren vulnerables ante tal bombardeo de estímulos en los que se encuentra nuestra sociedad, por lo que desde los centros educativos, como agentes más próximos a este alumnado, se debe ofrecer una serie de aprendizajes transversales que no aparecen dentro del currículum oficial pero que les beneficia para su desarrollo.

Es ahí donde entran en juego estrategias y habilidades nuevas que numerosos autores y docentes están empezando a estudiar y a aplicar en las aulas por su inmensa importancia para las y los adolescentes.

El presente trabajo, consta de diversos capítulos que ayudan a entender de forma progresiva los contenidos y los objetivos finales del mismo. En el primer capítulo nos encontramos con el marco teórico, dentro del cual se definen las ideas y los conceptos sobre los que se base esta investigación y todos los elementos necesarios para su entendimiento. El capítulo dos, se introduce la metodología aplicada en este estudio, junto con la recopilación de investigaciones anteriores sobre las que fundamentamos el presente trabajo, los objetivos y el diseño metodológico. Por último, el capítulo tres, es una interpretación de los datos obtenidos, la propuesta de intervención que se plantea en base a esos resultados y, por último, las conclusiones alcanzadas, las limitaciones y la discusión de los resultados.

CAPÍTULO 1: Marco teórico

1.1. Introducción

A través de este trabajo, se tratarán de abordar las teorías sobre la convivencia escolar, centrándonos en la etapa de la secundaria, ya que los cambios por los que pasan las y los adolescentes afectan a las conductas que podemos apreciar en el aula y con ello a la convivencia tanto dentro de su propia aula como de su centro. Junto a la convivencia, podemos encontrarnos relacionados los conflictos y los elementos que lo componen. Ante los conflictos que se generan en los centros educativos, se plantearán alternativas para resolverlos, entre ellas, la mediación, una de las medidas más implementadas en colegios e institutos para mejorar la convivencia y adquirir herramientas que ayuden a la gestión emocional y los problemas. También veremos cómo ha ido evolucionando el concepto de la convivencia a través de las diferentes leyes educativas que hemos tenido en España.

1.2. Convivencia escolar en los centros secundaria

La convivencia es una situación en la que todas las personas estamos involucradas. “Etimológicamente, el término convivencia proviene de convivere, que significa vivir en compañía de otros, es decir, cohabitar.” (López de Mesa-Melo, Soto-Godoy, Carvajal-Castillo y Urrea-Roa, 2013, p.386). Esta definición nos sirve para introducir el término. Todas las personas cohabitamos con el resto, compartimos tiempos, espacios, actividades, recursos, etcétera y esto acaba generando conflictos, concepto que se definirá más adelante. Para Coronado (2008) convivir no solo se reduce a compartir espacios físicos, son importantes los espacios simbólicos, pero, sobre todo, los espacios sociales, que es donde se producen todas las interacciones, las experiencias... ya que es la forma por la que ocurren los aprendizajes más naturales.

Las personas más jóvenes tienen muchos espacios donde ocurren estos aprendizajes, pero el lugar donde más conviven es en las escuelas y los centros educativos. Por ello, Estrada definió la convivencia de esta forma: “el físico, lo representa la infraestructura que integra el edificio escolar; el simbólico, se refiere al significado o valor que se le da a la escuela y cada parte de esta (dirección, aulas, biblioteca, etc.); y, al ser la escuela un lugar en el que convergen y conviven muchos individuos, se convierte en un espacio social.” (2016, p.3).

En definitiva, que diversas personas jóvenes, en formación y constante cambio compartan un mismo espacio, tiempos y recursos, puede desembocar en formas de hacer diferentes que acaban provocando enfrentamientos y conflictos. Un conflicto en sí no es algo negativo ni positivo y además es inevitable e inherente al ser humano. La forma que tienen las personas de enfrentarse a ellos, es lo que le da un tinte u otro. “El conflicto es un hecho básico de la vida y una oportunidad constante para aprender, es parte natural y orgánica de la interacción social” (Rodríguez, 2004, p.145).

Por ello, desde la escuela se deben formar y aportar al alumnado pautas y herramientas asertivas con las que resolver sus conflictos de forma que les contribuya como persona para que su desarrollo sea lo más beneficioso posible y de lo cual, obtener una

experiencia positiva del cual extraer un aprendizaje que pueda ser aplicable en el futuro. Maturana y Dávila (2006) expresan que la educación es fundamental “pero no en términos de aprendizaje de materias, sino en términos de convivencia”. El problema aparece cuando, analizando el currículum de la educación, vemos que la importancia que tienen los aprendizajes que aportan las materias troncales, son más importantes que aquellos que son más ocultos, es decir, solo se da importancia a aquellos saberes que corresponden al aprender a hacer, solo uno de los pilares que establece Delors. Sin el resto, aprender a conocer, a vivir juntos y a ser, aprender a hacer se queda corto, ya que los cuatro se retroalimentan (1996).

Es una concepción muy tradicional de educación ya que esto no deja cabida a procesos y a aprendizajes más innovadores. Se puede extrapolar también para enfrentarse a los conflictos que ocurren en el aula. Generalmente, las soluciones que se establecen son sanciones que evitan que los y las estudiantes interactúen con la realidad, porque esas pautas no les ayudan a enfrentarse a sus iguales, lo que provoca que, a largo plazo, tampoco sean capaces de enfrentarse a su entorno. Por ello, las alternativas innovadoras pueden estimular su creatividad a la hora de enfrentarse a sus problemas, sobre todo, aquellas que implican resolver los conflictos.

Silvia Lorente, referenciando a Martín y Mauri (2001) determina que “la escuela debe contribuir a que los alumnos y alumnas construyan una autoestima adecuada. Un autoconcepto equilibrado debe ser la base sobre la que se construya la preocupación por los demás.” (2015, p. 39) Lo que les ayuda a adaptarse al clima positivo del aula para un mayor y mejor aprendizaje. La autoestima juega un papel fundamental dentro de nuestros comportamientos y nuestras interacciones con nuestros iguales, ya que, si no podemos interactuar de forma positiva, el clima a nuestro alrededor se vuelve hostil, lo que perjudica al aprendizaje, a las experiencias y a los lazos sociales.

Por lo que no solo es fundamental educar al alumnado sobre alternativas de resolución de conflictos de forma positiva, sino que, enseñarles que la educación emocional es fundamental para todos los aspectos de nuestra vida, ya que es lo que ayuda a las personas a relacionarnos e interactuar con el resto y, por supuesto, a tener una buena percepción de nosotros mismos.

La educación emocional y la gestión de emociones contribuyen al fomento de la convivencia positiva y de un clima adecuado para que, en un futuro, puedan desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas activas en nuestra sociedad y a su vez, enfrentarse de manera alternativa a los conflictos teniendo estrategias positivas. (Coronado, 2008). Además, el tener este tipo de clima en los centros, beneficia al rendimiento, a la calidad del aprendizaje y a la motivación tanto de los estudiantes y como de los docentes.

En conclusión y como describió Rodríguez (2004), “los docentes y los estudiantes comparten la responsabilidad de crear una comunidad escolar donde todos se sientan seguros, valorados y puedan aprender”, de esta forma se logra una participación y convivencia igual y democrática.

1.3. El conflicto y sus elementos

Como ya se ha dicho, los conflictos son inevitables e inherentes al ser humano. Debido a esto, se tiene que trabajar en la percepción de estos para plantear pautas de actuación acorde a cada situación. Recuperando una idea anterior, la forma de afrontar y solucionar los conflictos, es lo que podemos considerar positivo o negativo. Si ante un desacuerdo, actuamos de forma violenta o a la defensiva, los resultados que se obtendrán no van a ser satisfactorios para las partes en conflicto, pero si en cambio, utilizamos la asertividad, una comunicación positiva y empatía, los resultados serán mucho más beneficiosos y duraderos en el tiempo.

Dentro de los centros escolares, se suele hablar del conflicto como algo que afecta a la comunidad educativa, pero no se escucha al alumnado, quienes son los que más viven dentro de los conflictos, debido a que no solo existen conflictos entre compañeros/as, si no que “imposición de normas, interrupciones en el aula, fraude académico...” (Ceballos Vacas, Correa Rodríguez, Correa Piñeiro, Rodríguez Hernández, Rodríguez Ruíz y Vega Navarro, 2012, p.14)

Los autores anteriores, determinaron a través de una investigación que realizaron que durante los primeros cursos de la educación obligatoria, los conflictos surgen entre el grupo de iguales, pero a medida que estos estudiantes comienzan la adolescencia, los conflictos aumentan contra “los patrones de autoridad adulta con un incremento de los conflictos con el sistema escolar y entre el profesorado y el alumnado, contribuyendo al aumento abrupto de la conflictividad general alrededor de los 14-15 años.” (Ceballos Vacas, Correa Rodríguez, Correa Piñeiro, Rodríguez Hernández, Rodríguez Ruíz y Vega Navarro, 2012, p.15)

Para que estas situaciones no se vuelvan más complicadas, debemos entender la naturaleza de los conflictos y junto a ello, las necesidades, las posiciones y los intereses de las partes implicadas en los conflictos para lograr una resolución del conflicto en la que todos estén satisfechos con el resultado. Cada una de ellas corresponde con un nivel diferente y más profundo que permite conocer los motivos ocultos de los conflictos que se producen entre las personas. (Ministerio de educación. República de Colombia, “2021”)

En primer lugar, nos encontramos con las **posiciones**, que responden a la pregunta: “¿qué quieres?”. A través de ellas se indaga acerca de lo que creen que quieren las partes implicadas en los desacuerdos. Estas se centran en los resultados de lo que quieren, pero sin plantear soluciones, porque las opciones que existen son: consigue lo que quiere/no consigue lo que quiere.

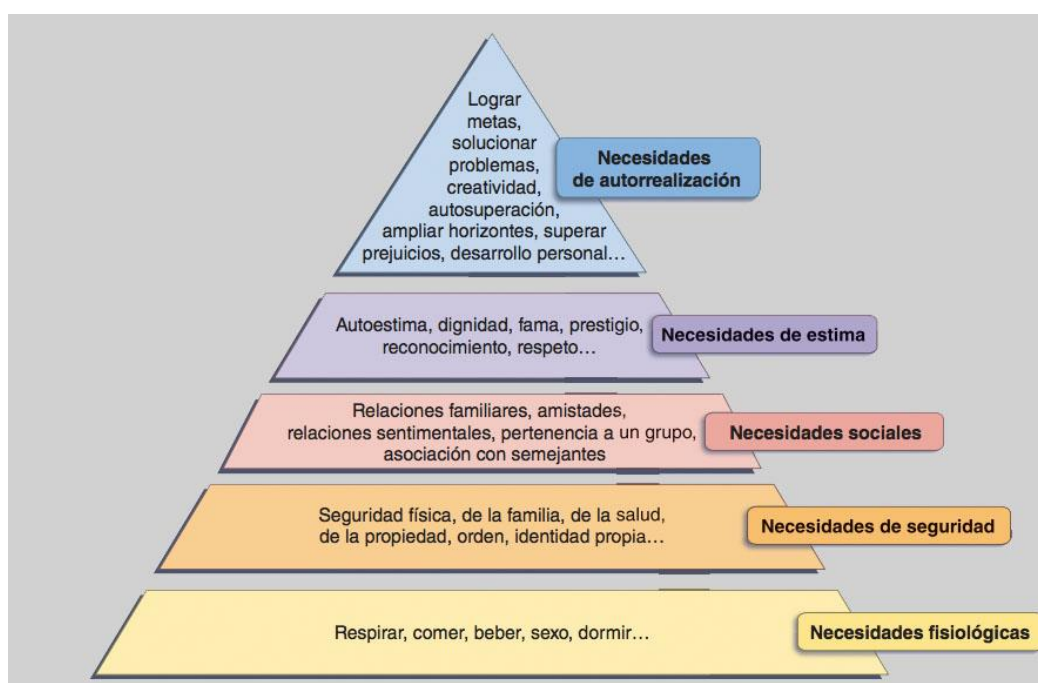
En segundo lugar, los intereses responden a la pregunta: “¿para qué lo quieres?”, corresponde a “determinar quién debe tener la posesión o debatir los argumentos.” (Ministerio de educación. República de Colombia, “2021”). Investigar sobre estos aspectos ayuda a que poco a poco se vaya centrando más el tema para lograr resolverlo

Este mismo autor, escribió un ejemplo que sirve para clarificar los elementos anteriores de forma sencilla:

Cuando alguien piensa en comprar el último modelo de uno de los smartphones de alta gama más conocidos, ¿qué quiere? Su postura o posición es clara: quiere comprar ese teléfono móvil. Pero ¿para qué quiere ese teléfono móvil? ¿Qué piensa que va a conseguir cuando lo tenga? Probablemente ir a la moda, mejores prestaciones técnicas, ser el centro de atención, mejor posición social, etc. Estos son sus intereses. Y, por último, tras estos objetivos, ¿por qué quiere ese teléfono móvil? ¿Qué necesidades no tiene cubiertas esa persona? Una necesidad de autoestima, autoconcepto, pertenencia a un grupo, etc. Éstas son sus necesidades, el corazón del conflicto. (Villar, 2017)

Las necesidades dentro de los conflictos van muy ligadas a la pirámide de Maslow, donde se determina una jerarquía que van desde las necesidades básicas (como alimentación, seguridad, relaciones sociales...) a la más compleja, la realización personal.

Figura 1: Pirámide de Maslow.



Fuente: Larripa, 2015

La que más interesa es la autorrealización porque es la necesidad psicológica, ya que a través de esta es por la que se encuentra un sentido a la convivencia con el resto, además de la influencia que tienen en el resto de los elementos y en todo el entorno de las personas.

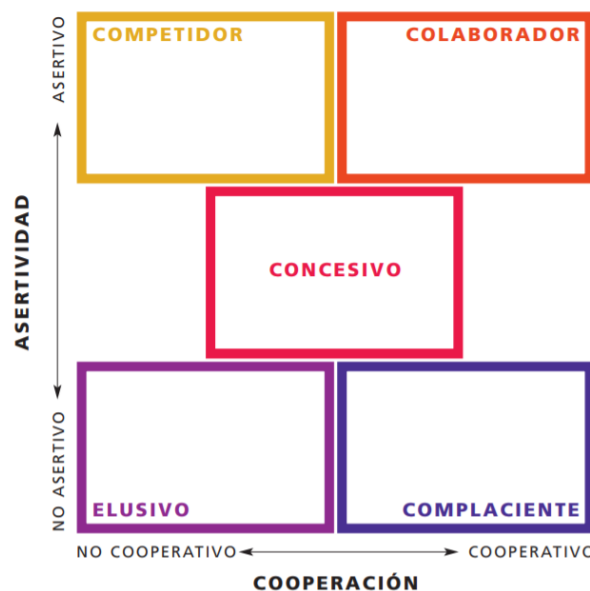
Para finalizar este apartado, nos quedaremos con una reflexión que hizo UNICEF (1999, p.2): “Los alumnos pueden desarrollar habilidades de negociación y de resolución de problemas que les permitan considerar el conflicto no como una crisis sino como una ocasión de cambio creativo.”

1.3.1. ¿Cuáles son los estilos para afrontar los conflictos?

La autora Rodríguez, en el 2004, estableció los cinco estilos para la resolución de conflictos según los intereses y prioridades que se establezcan en las relaciones entre las personas. Por un lado, nos podemos encontrar con **Competir-Confrontar-Enfrentarse**, en donde priman los intereses de uno mismo están por encima de los intereses de los demás. Se entiende como el “yo gano – tu pierdes”. De forma que en este estilo, los intereses propios priman a los de resto. En segundo lugar, está el **Evitar-Eludir-Pasar**, con este estilo no se lucha por los intereses de ninguna parte, por lo que todos pierden. Aplicar este estilo es conveniente cuando el conflicto no tiene mucha importancia. En tercer lugar, existe el **Convenir-Negociar-Buscar un compromiso**, las partes en conflicto ceden en algunos de sus intereses para llegar a un acuerdo en el que todos ganan algo. En cuarto lugar, **Acomodar-ceder** que es el caso contrario al de competir, ya que en este caso, los intereses del otro son superiores a los propios, lo que se podría entender como un “yo pierdo-tú ganas”. Por último, y el más ideal al igual que complicado, es **Colaborar-cooperar** ya que las partes en conflicto conocen los intereses del todos y por ello se llega a un acuerdo.

Thomas (2014), planteó en un gráfico los estilos de la resolución de conflictos, donde el eje vertical representa la asertividad, que es “la medida en que el individuo intenta satisfacer sus propios intereses.” y en el de la x, aparece la cooperación, que es “la medida en que el individuo intenta satisfacer los intereses de la otra persona.” Por ello Thomas lo planteó en la figura 2 según esas dos condiciones.

Figura 2: Estilos de afrontar los conflictos



Fuente: Thomas (2014)

En definitiva, es importante que las personas conozcan las diferentes formas que existen para enfrentarse a un conflicto, siempre teniendo en cuenta los intereses de las personas de las partes implicadas en los conflictos, además de reconocer las situaciones en las priman unas estrategias u otras, en las que las soluciones se mantienen en el tiempo.

1.3.2. Herramientas para la gestión de los conflictos

Los autores Pérez de Guzmán y Amador en 2011 plasmaron en su investigación ciertas pautas que ayudan al profesorado y al alumnado a prevenir las conductas violentas y de esta forma, generar un mejor clima en el aula. Algunas de ellas que se deben tener en cuenta son:

- El diálogo: esta pauta implica también que exista una escucha activa por las partes implicadas para que haya un entendimiento de ideas y que estas fluyan y se transformen, haciendo que haya una toma de conciencia del resto de personas.
- El aprendizaje cooperativo: esta va directamente relacionada con la anterior, ya que el hecho de compartir ideas individuales y transformarlas hasta llegar a una colectiva en la que todos participen en su construcción provoca un enriquecimiento a nivel de grupo y a una comprensión.
- Autorregulación: “Consiste en la habilidad de la persona para desarrollar comportamientos aceptables socialmente, para lo que es necesario fomentar la autoestima y autodisciplina, que lleve a una mayor confianza en sí mismo y a la autoafirmación.” (Pérez de Guzmán y Amador, 2011, p. 113)
- Participación en la elaboración de las normas: que el alumnado sea partícipe de la creación de estas normas, provocará que las respeten más al entenderlas como suyas y no algo impuesto. Además, estas deben ser graduales y acorde a su nivel madurativo y a sus derechos como estudiantes.
- Confrontación de ideas: realizar debates a través de los cuales puedan compartir sus ideas, opiniones, preocupaciones, reflexiones... para generar un aprendizaje común y “ser reconocido como valioso por el resto del grupo.” (Pérez de Guzmán y Amador, 2011, p. 113)
- La implicación de las partes: es importante contar con todos los elementos y las personas para lograr “una comprensión e interiorización más profunda de lo sucedido, así como a asumir con mayor claridad las consecuencias individuales y grupales.” (Pérez de Guzmán y Amador, 2011, p. 113)

Una de las estrategias más efectivas es la implantación de la mediación escolar como herramienta para la resolución de conflictos dentro de las aulas. Torrego define la mediación como “un método de resolución de conflictos en el que las partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio”. (2008, p.11)

Esto se logra utilizando la comunicación y la negociación entre los grupos de iguales para lograr una solución común que satisfaga a las partes implicadas, es decir, debe haber una colaboración, lo que hace que se integren todas las ideas que planteaban Pérez de Guzmán y Amador anteriormente. Es interesante plantear programas donde se formen a los alumnos y alumnas en este tipo de resolución de conflictos como alternativas a otras técnicas se suelen poner en práctica en los centros, como, por ejemplo:

- La sanción escolar: son los castigos estipulados desde los centros educativos según la incidencia. Son innegociables.

- El arbitraje escolar: es un diálogo que se realiza entre las partes y en donde un tercero toma la decisión final sobre lo que hacer. Esta es la diferencia con la mediación, ya que un mediador nunca interviene en el planteamiento de soluciones, solo se encarga de que funcione la comunicación, el respeto y la escucha activa.
- La conciliación escolar: se parten desde las necesidades y los intereses de las partes implicadas. El tercero puede plantear soluciones que las partes aceptan o no.
- La negociación escolar: es un diálogo que se enfoca a que las partes se entiendan, sin necesidad de que haya una tercera persona.

Esto es algo que planteaba Silvia Lorente (2015) citando a Munné y Mac-Cragh (2006), ya que, aunque estas técnicas no desaparezcan de las formas de confrontación al conflicto, exista algo que puedan practicar los estudiantes, sin falta de que una persona adulta los guíe. Por ello, la mediación es una herramienta más con la que se puede contar desde los centros ya que su práctica conlleva el aprendizaje de otras muchas habilidades que les ayudará para desarrollarse en el futuro como personas empáticas y cooperativas para con el resto.

1.3.3. Influencia del género en los conflictos

En este apartado nos encontramos con muchas discrepancias entre autores. Algunos afirman que entre chicos y chicas hay grandes diferencias tanto en la convivencia, como en los abusos, como a la hora de enfrentarse a los conflictos, por supuesto, los motivos por los que ocurre todo lo anterior.

Ceballos Vacas, Correa Rodríguez, Correa Piñeiro, Rodríguez Hernández, Rodríguez Ruíz y Vega Navarro (2012), estudiaron estas variables haciendo un recorrido por diversos autores que no llegan a un acuerdo. Citando a Díaz-Aguado (2005), quien comienza determinando que el culmen de la violencia en la adolescencia se encuentra entre los 11 y 13 años de edad, ya que es cuando comienza la conflictividad y los cambios en el alumnado. A partir de este dato, estos autores descubren que Lomas en 2007 determinó que los chicos son los que más conductas violentas ejercen debido a la masculinidad tradicional que se transmite a través de los medios y la sociedad.

Para Jares (2004, p.4), “los profesores no ven diferencias importantes por género, excepto el mayor uso de la violencia física en los chicos, y el aislamiento o boicot en las chicas.” Es decir, que los chicos recurren a la violencia directa, como agresiones, insultos, etc., mientras que las chicas suelen utilizar la indirecta, más relacionada con la violencia psicológica, humillaciones, etc. Sin embargo, Jares (2004), a pesar de estos datos, no considera que ninguno de los géneros parece más evocado a generar más conflictos y con mayor frecuencia.

Recuperando a los autores iniciales, a pesar de todas las ideas aportada por otros investigadores, determinan que “las diferencias de género más relevantes las encontramos en las reacciones ante los conflictos escolares vividos, de forma que a los chicos les perturba más el mundo normativo del sistema escolar, y a las chicas el mundo interpersonal de los conflictos entre iguales.” (Ceballos Vacas, Correa Rodríguez, Correa Piñeiro, Rodríguez Hernández, Rodríguez Ruíz y Vega Navarro, 2012, p.15)

Basándonos en Pérez de Guzmán y Amador, “las chicas son más claras a la hora de indicar las conductas que se producen en el aula y en otros espacios del centro educativo. Les preocupa más, en general, los castigos que puedan producirse por la mala conducta de unos cuantos. Los rumores y comentarios mordaces e hirientes son más frecuentes entre las chicas, más sutiles a la hora de hacer daño”. (2011, p.105)

En definitiva, no existen conclusiones claras acerca de este tema, ya que cada autor llega a ideas contrapuestas, por ello, y con esta investigación, trataremos de conocer la opinión del alumnado de primera mano, de esta forma, veremos si ellos y ellas consideran que existen diferencias entre chicos y chicas en cuestión de conflictos y convivencia.

1.4. El papel de las habilidades sociales en la resolución de conflictos

En este apartado se irán introduciendo en profundidad uno de los ejes centrales de este estudio, atendiendo al concepto de Habilidades Sociales, cuales se consideran importantes a desarrollar junto con la mediación como herramienta para la convivencia pacífica y cómo se puede trabajar todo ello en conjunto para lograrla misma.

1.4.1. ¿Qué son las habilidades sociales?

Podemos considerar las habilidades sociales como un arte que las personas utilizamos para relacionarnos con el mundo e interactuar con él, en la que se favorece positivamente la convivencia. Las personas, desde el momento en el que nacemos, interactuamos con nuestro entorno y no dejamos de hacerlo en ningún momento, ya que las personas y la sociedad son un constante en nuestra vida.

A pesar de ello, hay muchas personas que no son capaces de relacionarse con el resto de forma constructiva por desconocimiento del tema, ya que como determinaron los autores Torres, Caballero González y Ullón, citando a Caballero (2002), “el discurrir de nuestras vidas está determinado, al menos parcialmente, por el rango de nuestras habilidades sociales.” (2018, p.3). Esto lleva a un aprendizaje social por el que pasamos a lo largo de nuestra vida y según las relaciones que nos rodean. Estas habilidades son necesarias para interactuar y relacionarse de forma efectiva, a la vez que se aprenden las formas de expresión, entendimiento con el resto, siempre teniendo en cuenta tanto las necesidades e intereses propios como ajenos. Trabajar con todo ello, implica también una mejora para la autoestima y para la comunicación, además de formar la personalidad de cada uno/a.

“Distintos estudios señalan que las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta.” (Betina Lacunza y Contini de González, 2011, p.160), lo que puede acabar afectando a largo plazo. Además, como ya se ha comentado anteriormente, no solo es necesarios que las personas interactuemos con nuestro entorno más cercano (como familia y amigos de edad similar), sino que presentarnos ante el mundo, nos permite adquirir los papeles que se espera de nosotros/as en la sociedad y las normas implícitas.

Los comportamientos sociales se aprenden a lo largo del ciclo vital, por lo que ciertas conductas de los niños y adolescentes para relacionarse con sus pares, ser amable con los adultos o reaccionar agresivamente, entre otras, depende del proceso de socialización. (Betina Lacunza y Contini de González, 2011, p.161)

Para ello, el primer ámbito, después de la familia, en el que se produce la interacción y que favorece a este aprendizaje, es la escuela, ya que, a través de las experiencias que ocurren en su interior, se asimilan esos comportamientos y normas que se mencionaba anteriormente.

Definir con exactitud lo que son las habilidades sociales es una tarea complicada, ya que depende del autor/a al que se acuda, es un concepto complejo y muy amplio. El autor Caballo (2005) las define como el “conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación.” Es decir, son aquellas conductas y/o estrategias que utilizamos para relacionarnos con el resto de las personas. Estas estrategias, como bien se fue explicando anteriormente, se adquieren mediante la socialización. Muchos autores consideran la infancia como una etapa fundamental para la adquisición de estas competencias.

1.4.2. ¿Cuáles son?

Dentro de las habilidades sociales, podemos encontrarnos con diferentes tipos de conductas que se clasifican según su complejidad y las características que estén implicadas. Nos vamos a centrar en las conductas más comunes que solemos poner más en práctica y que están más relacionadas con la mediación. Lo importante es tener en cuenta que están interrelacionadas unas con otras y que, además, todas estas habilidades se pueden entrenar y desarrollar con práctica y tiempo. Las habilidades que se van a trabajar en profundidad son las siguientes:

- **La empatía**, es un concepto relativamente nuevo, ya que fue el autor Theodor Lips quien habló por primera vez de esta idea. A partir de ese momento, las definiciones fueron muchas. Podemos definirla como “la percepción que tenemos sobre una persona con relación a lo que piensa, siente o hace considerando las emociones, necesidades y problemas para poder entender que es lo que sucede que origina sus reacciones, lo que piensa y lo que siente.” (Rivero Guzmán, 2019, p.2). Es ponerse en el lugar del otro.

Nos es sencillo entender a las personas cuando tenemos una afinidad con ellas, es decir, si compartimos intereses, formas de pensamiento... pero cuando discrepamos, nos cuesta más ponernos en el lugar del otro por esas diferencias. Por eso es necesario entender que podemos comprender como se sienten las personas, aunque no se tengan cosas en común. Esta habilidad es necesaria para crear y mantener relaciones personales duraderas.

La empatía es una capacidad que nos hace más humanos porque permite tener una conexión emocional con el resto, además de asegurar nuestra supervivencia tanto

individual como grupal ya que tenemos “impulsos instintivos para protegernos los unos a otros.” (Rivero Guzmán, 2019, p.3).

Con esta habilidad podremos disfrutar mucho más de las relaciones sociales, ya que podremos entender a las personas que nos rodean, de forma más profunda, además de ofrecer una perspectiva más amplia de comprensión y resolución de los conflictos.

- **La escucha activa:** es la forma de comunicarse en donde se pretende hacer saber al que emisor del mensaje que está siendo escuchado y además, entendido. Escuchamos a las personas de forma activa, ya que se le está dedicando toda la atención. Las personas somos seres sociables y con una necesidad constante de comunicarse, pero no estamos tan predispuestos a escuchar a los demás, por eso, el proceso de escucha activa es complicado porque por lo general no solemos procesar y atender completamente a los que nos comunican. Hay diferentes tipos de escucha, entre ellas están:
 - **Escucha apreciativa**, que es la que utilizamos de forma habitual, ya que no prestamos atención a lo que nos cuentan y el objetivo final es buscar entretenimiento o relajarlos. Esta escucha la solemos utilizar cuando hay una canción de fondo que oímos, pero no atendemos completamente.
 - **Escucha selectiva**, dentro de la cual, seleccionamos únicamente la información que nos interesa, dejando el resto del mensaje excluido. Esto puede entenderse fácilmente con el caso siguiente, cuando un docente está diciendo las notas de todos los alumnos/as y solo escuchamos (y atendemos) a la propia.
 - **Escucha discernitiva** con la que atendemos a todo el mensaje y posteriormente se decide qué es lo más importante. Por ejemplo, cuando se toman apuntes de una clase, el alumno/a resume los datos relevantes de las lecciones de los docentes.

Además, para una escucha activa más completa, debe tenerse en cuenta el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal. Este tipo de escucha tiene las siguientes características:

1. **No hay interrupciones.**
2. **Centrar toda la atención**, tanto a lo que se dice de forma oral como a través de los gestos.
3. **Reflejar el estado emocional**, para demostrar que estás comprendiendo a la otra persona.
4. **Parfrasear y hacer preguntas**, para asegurarse de comprender bien lo que nos comunica.
5. **Evitar dar consejos/opiniones y juzgar**, esa persona se está desahogando, por lo que, si no lo solicita, hay que evitar darlos.

- **La inteligencia emocional**, son las habilidades que implican en el entendimiento, el control y la modificación de los comportamientos y las emociones propias y ajenas. (Rodríguez de Ávila, Amaya Agudelo y Argota Pineda, 2011). Además, hay dos tipos de inteligencia emocional, la **interpersonal**, que es aquella en la que se trata de entender y comprender las emociones de los otros y reaccionar en base a ello y la **intrapersonal**, que consiste en entender y comprender las emociones propias y ser capaz de regularlas.

- **La asertividad**, es la capacidad que sirve para expresar nuestros sentimientos, creencias y pensamientos a las personas que nos rodean, además de defender nuestros derechos de una forma respetuosa y empática. Esta habilidad está muy ligada a la autoestima. A lo largo del día tenemos multitud de interacciones sociales en la que nos es necesario expresarnos y poner en marcha las habilidades sociales. La asertividad incluye tres áreas de trabajo principales:
 - ❖ La **autoafirmación**, que consiste en defender nuestros derechos y expresar nuestras propias opiniones.
 - ❖ La **expresión de sentimientos negativos**, nos permite manifestar nuestro desacuerdo o desagrado de forma adecuada. Así como gestionar las críticas tanto recibidas como emitidas.
 - ❖ La **expresión de sentimientos positivos**, que nos permite comunicar agrado o afecto hacia los otros.

1.4.3. ¿Cómo podemos manejar y resolver los conflictos a través de las habilidades sociales?

Bien como se ha ido comentando, las habilidades sociales resultan fundamentales para establecer las relaciones interpersonales que creamos en la convivencia, la cual es compartir multitud de elementos con el resto de las personas (espacios, tiempos...). Como también se fue estableciendo, los conflictos en la convivencia son inevitables, por lo que lo que nos interesa “no es tanto eliminar o prevenir el conflicto, sino saber asumir dichas situaciones conflictivas y enfrentarse a ellas con los recursos suficientes para que todos los implicados en dichas situaciones puedan salir enriquecidos.” (Bermejo Campos y Fernández Batanero, 2010, p. 67)

Teniendo en cuenta lo anterior, las habilidades sociales resultan una variable fundamental para la adquisición de una adaptación social aceptable y que esta no acarree otro tipo de problemas como el aislamiento, problemas emocionales e incluso, problemas relacionados con la salud mental. Estas competencias beneficiosas para las relaciones sociales pueden ser efectivas para una mejora del rendimiento escolar. (Bermejo Campos y Fernández Batanero, 2010)

Como escribió Ferrini, muy acertadamente, en 1997, es necesario desarrollar las habilidades sociales dentro del marco de la educación formal ya que es uno de los grandes y principales agentes de sociabilización en los que se aprenden las conductas del desarrollo humano y las que la sociedad demanda, además de ser “suma importancia para la promoción de las competencias personales y sociales como futuros ciudadanos.”

1.5. Legislación educativa en materia de convivencia escolar

No se puede hablar sobre temas educativos sin tener las presentes las leyes por las que nuestro sistema educativo ha ido pasando y que han aportado puntos diferentes a los estudiantes, sobre todo en el tema que nos atañe, que es la convivencia, pero sobre todo hay que tener en cuenta que desde la Constitución Española, en el artículo 27 referente a la educación, se establecen los principios de libertad e igualdad que rigen todas las leyes siguientes.

El concepto de convivencia aparece con la LODE¹ (Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985) y que plantea los principios de libertad, tolerancia y pluralismo, siempre teniendo presente las normas de los centros, teniendo estos, la libertad para establecerlas según las características de este. Además, se marca el camino para que, desde el equipo docente y la comunidad educativa, se propongan pautas que favorecen la convivencia a través de “la igualdad de trato y la no discriminación, la igualdad de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.” (LODE, 1985). En esta primera ley se recoge que la convivencia y el clima positivo es un derecho fundamental de los y las estudiantes dentro del centro, porque, ante todo, lo que se quiere garantizar a través de esta, es iniciar una educación inclusiva y colaborativa, que garantice una educación exitosa para todo el alumnado.

La siguiente ley que vigente fue la LOGSE² (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990). Para esta ley era necesario adaptar la educación al proyecto europeo, para que el avance tecnológico fuese exitoso, de esta forma, los y las estudiantes egresadas daban un mayor valor al mercado de trabajo debido a la rápida capacidad de adaptación. En cuanto a la convivencia, se considera esencial como principal transmisora de los valores, libertades y derechos fundamentales para la participación social. En definitiva, uno de los objetivos de esta ley era alcanzar la igualdad de oportunidades. Además, trataba de involucrar a las familias para el logro de los objetivos académicos. La siguiente ley con la que nos encontramos es la LOPEGCE³ (Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, 1995), que en materia de convivencia no plantea nada nuevo y establece “favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo Escolar del centro.” (LOPEGCE, 1995). No es novedosa porque se considera esta ley como un complemento de la anterior ya que los cambios que planteaba afectaban a la organización y gestión de los centros.

Con la LOCE⁴ (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002) se inicia una época conservadora y un tanto capitalista de la concepción educativa, ya que se incluye el concepto de calidad educativa y con ello, a la adaptación económica de las exigencias planteadas desde Europa. Para la convivencia, se establecen medidas correctivas para el alumnado que no cumpla con las normas del centro. Ante esta situación, en el 2005, se

¹ «BOE» núm. 159, de 04 de julio de 1985

² «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990

³ «BOE» núm. 278, de 21 de noviembre de 1995

⁴ «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2002

aprueba la Ley de fomento de la educación y la cultura de la paz, en la que debido a los cambios sociales que se estaban produciendo y se habían sufrido durante el siglo anterior, se quiere apostar por una convivencia más pacífica, la cual se inicie desde los centros educativos.

Esta cultura de paz se tiene que implantar a través de potenciar la educación para la paz, la no-violencia y los derechos humanos, a través de la promoción de la investigación para la paz, a través de la eliminación de la intolerancia, a través de la promoción del diálogo y de la no-violencia como práctica a generalizar en la gestión y transformación de los conflictos. (Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz, 2005)

Es gracias a esto, donde se empiezan a incluir en el currículum escolar valores de la cultura de la paz, la no violencia, la solidaridad...entre otros, con los cuales se pretendía lograr una sociedad más pacífica y con habilidades para resolver los conflictos de forma que sirvan de aprendizaje y no como una diferencia para separarnos.

La siguiente reforma legislativa fue la LOE⁵ (Ley Orgánica de Educación, 2006) en la que se plantea la obligatoriedad de la existencia del Plan de Convivencia junto al Plan Educativo de los centros, de esta forma se regularizan las acciones de intervención que se aplican con el alumnado, de esta forma se garantizan el cumplimiento de ambas. Entre ellos y en relación con la convivencia, se pretende prevenir los conflictos a través de la resolución pacífica de ellos, poniendo en marcha lo pautado en la Ley 27/2005. Ya que estas habilidades preparan a las y los estudiantes “para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.” (LOE, 2006). Es imprescindible que el alumnado tenga acceso a las normas de convivencia y que se familiaricen con ellas. Podemos ver la influencia de las leyes anteriores en estas actualizaciones más recientes, ya que esto es una idea ya plasmada en la LODE de 1985. Otra idea que se reitera es la de “proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (LOE, 2006), al igual la de aplicar sanciones a las personas que no cumplan con la normativa. También le da especial importancia a la participación social de la comunidad educativa para la mejora de la convivencia y el clima del aula y del centro.

Por otro lado, tenemos la LOMCE⁶ (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013), la ley que hasta hace poco estuvo vigente en los centros escolares. En esta ley se marcaba la importancia de incluir en la PGA (Programación General Anual) un plan de convivencia para afrontar tanto los conflictos del alumnado como las situaciones de fracaso escolar. Bien es cierto que esta ley poco aporta novedoso, ya que se parece a la LOCE, donde la calidad educativa se convierte en capitalismo al entender la educación como una forma de adaptación a las nuevas situaciones del mercado que existen en nuestra sociedad.

⁵ «BOE» núm. 106, de 04 de mayo de 2006

⁶ «BOE» 10 de diciembre de 2013

El Decreto 43/2015, de 10 de junio⁷, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias hace hincapié en respetar las normas para fomentar así una mejor convivencia, ya que las considera una herramienta fundamental para lograrlo. También plantea la necesidad de utilizar estrategias que ayuden a resolver los problemas a la vez que se respetan las opiniones ajenas y se plantean soluciones para la mejora de la convivencia. Se destaca también el desarrollo de valores como la libertad, la igualdad, la tolerancia, la interculturalidad, el respeto de los derechos humanos... entre otros, como valores beneficiosos para la convivencia democrática, positiva y plural.

Por último, y la última ley hasta el momento que está vigente desde el año pasado, la LOMLOE⁸. La ley anterior provocó caos dentro del sistema educativo debido a los cambios curriculares y la sobrecarga de trabajo a los docentes. Lo que hace esta nueva ley es reordenar los cambios producirlos y encaminarlos de nuevo a lo establecido anteriormente por la LOGSE. La recuperación de la escuela comprensiva genera que haya un mayor apoyo al alumnado con dificultades, y por tanto, eliminar las segregaciones, para promocionar académicamente. (Álvarez Fernández, 2020)

Al igual que en leyes anteriores propuestas por políticas más sociales, esta ley aboga por la educación para la convivencia, con elementos, que ya aparecieron con anterioridad, como el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de ellos, pero prestando especial atención a “acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella.” (Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, 2020). Es interesante que tengan en cuenta estos aspectos ya que numerosos estudios han concluido el aumento de estos casos de violencia que acaban traspasando de la escuela a las redes y a la vida social del alumnado.

⁷ «BOPA» núm. 202 de junio de 2015

⁸ «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020

CAPÍTULO 2: Metodología de la investigación

2.1. Introducción

A través de este segundo apartado se tratará de explicar cuáles fueron las metodologías utilizadas, así como el estado del arte, que corresponde con la situación actual y las investigaciones existentes dentro del panorama educativo y social. También se plantean los objetivos, las dimensiones y las variables que dirigen esta investigación. Es importante destacar las características de la muestra que es la base de este trabajo al igual que la descripción de los instrumentos de recogida de datos junto al procedimiento de análisis.

La investigación planteada es de carácter descriptivo, la cual “consiste, fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores.” (Morales, 2012).

Para conseguir los datos de los fenómenos que nos interesaban, se han aplicado dos instrumentos, por un lado, un cuestionario para el alumnado y por otro, una entrevista con la orientadora del centro, quien es la que sigue promoviendo la formación en resolución de conflictos en el aula entre compañeros/as. No fue posible plantear más instrumentos al alumnado debido a las limitaciones por la COVID-19. Se podría haber planteado realizar un grupo de discusión, pero en el centro no existen los medios para separar a los y las estudiantes en más aulas. La muestra es el alumnado del instituto público IES Valle de Aller de Moreda que corresponde a tercero y cuarto de la ESO.

Para realizar el trabajo de investigación, se ha utilizado las fases planteadas por Ramírez Conde (2011). En la tabla posterior, se establecen las estrategias utilizadas, los actores implicados en el proceso y el tiempo en el que se realizó cada fase, las cuales son: la revisión documental, la elaboración de los instrumentos, la aplicación de los instrumentos e interpretación de los datos.

Tabla 1: Fases de la investigación.

FASES		
1. PRELIMINAR		
Fase I: revisión documental		
ESTRATEGIAS	ACTORES	PERIODO
Consulta y revisión de investigaciones anteriores, fuentes bibliográficas y otros documentos	Investigadora	Febrero 2021
Fase II: elaboración de instrumentos		
ESTRATEGIAS	ACTORES	PERIODO
Elaboración de un cuestionario sobre el clima de convivencia del centro (alumnado)	Investigadora	Marzo – Abril 2021
Diseño de una entrevista para la orientadora del centro	Investigadora	Marzo – Abril 2021
Fase III: aplicación de los instrumentos		
ESTRATEGIAS	ACTORES	PERIODO
Aplicación del cuestionario al	Estudiante	Marzo 2021

alumnado de 3º y 4º de la ESO	Total: 57 estudiantes	
Aplicación de la entrevista a la orientadora del centro	Estudiante/Orientadora	Marzo 2021
2. ANALÍTICA		
Fase IV: análisis e interpretación de datos		
ESTRATEGIAS	ACTORES	PERIODO
Vaciar y ordenar la información recogida	Investigadora	Abril 2021
Enunciar las argumentaciones y afirmaciones relativas a los datos extraídos de los instrumentos utilizados	Investigadora	Abril 2021
3. INTERPRETATIVA		
Fase V: conclusiones		
ESTRATEGIAS	ACTORES	PERIODO
Enunciar las argumentaciones y propuestas relativas a los datos de la investigación realizada	Investigadora	Abril 2021- Mayo 2021

Fuente: Adaptación propia de las fases de investigación planteadas por Ramírez Conde (2011)

2.2. Estado del arte

El estudio de la convivencia escolar no es un tema novedoso dentro de las investigaciones educativas y en la mayoría de ellas más actuales, se llega a la conclusión del peligroso aumento de la violencia en las aulas. Junto con la violencia, se encuentran los conflictos que se generan debido a casos de bullying, que derivan en casos de violencia física y psicológica, siendo esta última la que más consecuencias a largo plazo acaba causando. Silvia Lorente concluyó que estas acciones provocan un clima negativo dentro de las aulas (2015).

Todo esto afecta a la convivencia, ya que el aprendizaje dentro de las aulas no se desarrolla de forma adecuada, porque los y las docentes se ven involucrados en los conflictos internos del alumnado, bien de forma directa por estar involucrados, o de forma indirecta, debido a que tienen que lidiar con los resultados de esos aspectos negativos. El problema de esta situación proviene de la falta de alternativas que propone el profesorado para resolver los conflictos de forma positiva y efectiva para todos los participantes de la comunidad educativa. (Filella, Ros-Morente, Rueda, Solano y Minguella, 2016).

Por ello, para tener un marco de actuación estandarizado, autores como Torrego y Martínez, determinan que utilizar el Plan de Convivencia de cada centro es la forma más adecuada en el que se plantea dichas alternativas a las cuales los docentes tienen acceso y puedan adaptar a sus alumnos y alumnas, según las necesidades específicas de cada grupo clase (2014).

Una de las metas de las instituciones educativas es lograr una buena convivencia entre todos sus miembros, pues esta es esencial en el proceso educativo y en el fortalecimiento de las buenas relaciones interpersonales que dan lugar a un clima escolar adecuado. (López de Mesa-Melo, Soto-Godoy, Carvajal-Castillo y Nel Urrea-Roa, 2013, p.386)

Recuperando de nuevo el tema de la violencia en las aulas, algunos estudios de expertos en el tema han declarado que los y las estudiantes que sufren estas agresiones dentro del centro repercuten en la atención y en la concentración que derivan a sus estudios. Es decir, que ya no solo es que las relaciones sociales se vean afectadas por las agresiones verbales, físicas, etc., si no que a nivel académico las personas quedan totalmente desprotegidas. Su formación académica no se desarrolla igual que la de sus compañeros/as por las preocupaciones mayores con las que cargan, lo que acaba desembocando en abandono escolar por el poco apoyo y la escasa ayuda que reciben.

Otras investigaciones concluyen que la falta de intervención puede deberse a que esas conductas “agresivas o violentas que perciben los niños de parte de sus compañeros pueden pasar desapercibidas por el personal de la escuela, como también por algunos padres que consideran estos comportamientos típicos de la edad y que los ayudan a crecer.”(Cita de Cid, Pérez y Valderrama (2008). Referenciando a Rodríguez, Seoane & Pedreira en 2006). Esto puede llevar a que los niños/as en desarrollo distorsionen la realidad hasta el punto de que las interacciones que se produzcan con el resto de su entorno sean de forma violenta.

Además, ya no es solo que existan este tipo de conductas dentro del centro, y por ello, las aprendan en este entorno, la familia juega un papel fundamental en este tipo de acciones, debido a que se imitan comportamientos que a largo plazo pueden generar conductas agresivas y falta de desarrollo en las habilidades sociales (Cid, Pérez y Valderrama, 2008), por ello, se debe contar con el ambiente familiar para que exista una cierta homogeneidad y que no se genere un descontrol. Cuando existe esta coordinación se desarrollan actitudes de cooperación, empatía, amistad, participación e incluso motivación ante los centros educativos, además de conductas positivas y menos violentas que cuando gobierna el caos. (Guil & Mestre, 2004).

Otro estímulo que juega un papel fundamental a la hora de percibir la violencia y de replicarla, son los medios de comunicación, bien sea la televisión, las redes sociales u otros medios por los cuales los y las adolescentes interactúan. Estos medios transmiten conductas agresivas que los hacen ser atractivos para los más jóvenes por la repercusión mediática que obtienen, que los toman como referencia a partir de la adolescencia. Estas conductas se adquieren como propias y se desarrollan, dando lugar a personas adultas con escasa inteligencia emocional y habilidades sociales, que acaban transmitiendo a sus hijos e hijas, y con ello, el círculo se retroalimenta.

En cuanto al factor de género, que es una de las variables que se tienen en cuenta en este estudio, no existen muchas investigaciones que lo investiguen en profundidad. Es cierto que “en Finlandia e Inglaterra se desarrollaron estudios basados en la influencia del género en el maltrato físico y psicológico en estudiantes, lo que permitió señalar algunas pautas para el desarrollo de estudios sobre género.” (López de Mesa-Melo, Soto-Godoy, Carvajal-Castillo y Nel Urrea-Roa, 2013, p.386). Esos estudios abrieron el campo para centrarse en algo que pasa desapercibido ante los ojos de las personas.

En edades tempranas, las diferencias entre chicos y chicas son apenas perceptible, pero a medida que van creciendo e interactuando con la sociedad en base a su género, van desarrollando sus comportamientos según los estereotipos y las expectativas que se tienen de cada uno. Por lo general, las chicas tienen un desarrollo cognitivo-social

mayor que de sus compañeros, lo que genera que se produzcan estrategias determinadas ante situaciones de acoso. (Postigo Zerraga, González Barrón, Mateu Marqués, Ferrero Berlanga y Martorell Pallás, 2009).

Según las autoras anteriores y las conclusiones que obtuvieron de la investigación que plantearon, las chicas suelen agredir para proteger los recursos socio-afectivos, es decir, amistades, lo que les lleva a correr un “menor peligro físico y toman formas más encubiertas”. (Postigo Zerraga, González Barrón, Mateu Marqués, Ferrero Berlanga y Martorell Pallás, 2009). En cambio, los chicos, es más por cuestiones de autoestima y liderazgo, muy relacionado con las expectativas que se espera de ellos, ser el líder de su grupo de iguales. De todas formas, al final, tanto chicos como chicas, lo que ambos buscan es poder entre sus iguales y a través de ello, obtener el control que les puedan otorgar.

Para autores como Dijkstra (2007) y Olthof y Gossens (2008), el género de los y las estudiantes determinan el tipo de motivos que están de las agresiones ya que “el hostigamiento masculino se relaciona con el deseo de ser aceptado por otros chicos agresivos, mientras que el femenino lo está con la aceptación de los chicos en general.”

Todas estas conductas, que corresponden a los estereotipos de un género u otro, conllevan a que estas personas adquieran esos comportamientos socialmente aceptados que les permitan incluirse e interactuar con el resto de las personas de forma que no interfiera en la “estabilidad” que se ha establecido por el patriarcado, que solo beneficia a los hombres que entran dentro de esos cánones marcados.

Cada vez con menos frecuencia, se puede observar la jerarquía de género que se encuentra en las aulas y dentro del currículum y las prácticas educativas, pero no significa que no estén presentes. Es necesario que se visibilicen estas desigualdades para combatir las y liberar a los y las estudiantes que crecen y se desarrollan con ellas y, por desgracia, las interiorizan.

En cuanto a las habilidades sociales como estrategia para la mejora de la convivencia, existen numerosos estudios que corroboran que es necesario fomentar el trabajo de estas pero que no se suele hacer muy a menudo. Esto suele ocurrir por la falta de coordinación y trabajo entre docentes y alumnado debido a la escasa formación. (Bermejo Campos y Fernández Batanero, 2010, p. 70). Además de esto, en este estudio, consideran esencial el trabajo de la escucha activa, la cual es la estrategia más utilizada por los y las docentes. Para el alumnado, es necesario trabajar la expresión de los sentimientos, tanto propios como ajenos, entre otros.

Otro estudio realizado por Betina Lacunza y Contini de González (2011) se concluyó que aquellos niños que solían ser más disruptivos eran los que presentaban dificultades con las habilidades sociales, por lo que puede verse una relación con la aparición de conflictos dentro de las aulas.

Viendo lo anterior, es lógico que autores como Wagner y Pereira (2014) consideren de suma importancia trabajar en estas habilidades para la resolución positiva de los conflictos, con la cual se genere una convivencia pacífica.

Vicente Vara (2017) estudió la relación que existen entre las habilidades sociales y la convivencia escolar en los centros de secundaria, en donde obtuvo datos muy positivos, ya que los resultados fueron que aquellas personas que tienen un desarrollo favorable de dichas habilidades tienen mayores posibilidades de practicar una buena convivencia con el resto de compañeras/os, haciendo de esta que sea más “inclusiva, democrática y pacífica.” (p.73)

Tabla 2: Resumen de las investigaciones anteriores.

Autor/es	Fecha	Objetivos	Resultados
Silvia Lorente	2015	Evaluar la puesta en marcha de un programa de intervención basado en la mediación entre iguales, analizando el impacto en los alumnos mediadores de la ESO que participan en él (habilidades, herramientas de resolución de conflictos...)	Se obtuvieron cuatro tipos de resultados: -Clima: tanto docentes como alumnado, ven que existe un problema de falta de respeto. También, hay una descoordinación en el cumplimiento de las normas entre docentes que genera malestar en los alumnos, a la vez que aumenta la desconfianza. -Relaciones interpersonales: alta exigencia tanto en las relaciones que tienen alumnado y docente como en los comportamientos que tienen unos y otros, destacando las preferencias y manías por parte de los docentes. -Disciplina: por parte del profesorado, encuentran problemas por las interrupciones en el desarrollo de las clases. También hay problemas a la hora de afrontar problemas. Mientras que los alumnos, perciben malas contestaciones y mucha autoridad. -Metodología: los docentes perciben que la cooperación favorece los aprendizajes, el problema es que se forma descontrol y caos. Además de fomentar la motivación. En cuanto al alumnado, la cooperación les gusta por los grupos que forman. Destacan, sobre todo, la tutoría entre iguales y la variedad en actividades
Filella, Ros-Morente, Rueda, Solano y Minguella	2016	Describir los tipos de conflictos que se dan en el patio de las escuelas de primaria en función de la edad y el sexo.	La muestra que recoge se ve que hay una frecuencia alta en los días lectivos (una media de 4,25 al día). Al ser un estudio sobre primaria, se puede ver que el último ciclo, es donde más conflictos se producen. Además, observaron que los tipos de violencia que más se producen es de tipo físico, en el que destacan los niños, mientras que en las niñas se pueden observar conductas más relacionadas con la exclusión y el rechazo
Torrego y Martínez	2014	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las buenas prácticas en el ámbito de convivencia escolar para su mejora. 2. Contar con un marco para la planificación de la convivencia. 3. Definir las claves para su desarrollo. 	Se destaca la importancia de conocer y adaptar las normas de convivencia y en la caso de su incumplimiento, tener en cuenta las características del alumnado para su tratamiento. Tienen gran importancia las tutorías, la mediación, el apoyo de la orientación y el consejo escolar.

López de Mesa-Melo, Soto-Godoy, Carvajal-Castillo y Nel Urrea-Roa	2013	Evaluar la convivencia escolar a través de un estudio descriptivo utilizando como muestra 9 instituciones educativas de Colombia.	En cuanto al clima escolar, los docentes y estudiantes lo perciben de forma significativamente diferente, ya que los primeros consideran que hay un buen clima (82,2%) mientras que solo un 47,5% de los estudiantes lo piensa. En los datos de las agresiones se puede ver que un 47,5% de los estudiantes afirmaron haber sufrido algún tipo de violencia (de tipo medio) por parte de un compañero, mientras que los docentes consideran que ese tipo de agresiones sucede en un 63% de las ocasiones. Solo un 5,9% de los estudiantes reconoce haber sido el agresor. Sin embargo, las agresiones hacia docentes representan un valor muy bajo, un 2,2%. Tanto docentes como alumnado concluyen que existe una baja convivencia a la par de pocas agresiones.
Cid, Pérez y Valderrama	2008	Apreciar cómo se da la agresión y la violencia en los centros escolares, los factores que están involucrados y que tipo de intervenciones se pueden realizar para prevenir.	La comunidad educativa es muy influyente en el alumnado porque interviene en su aprendizaje, además facilitar la intervención pertinente, pero la violencia que se produce en los centros educativos puede traspasar a otros ámbitos. Por ello, la colaboración puede beneficiar a la hora de establecer normas consensuadas y localizando conductas violentas, para su intervención y aprendizaje de valores positivos.
Postigo Zerraga, González Barrón, Mateu Marqués, Ferrero Berlanga y Martorell Pallás	2009	Estudiar las diferentes conductas en el acoso escolar según el género.	Las chicas tienen más habilidades sociales, pero presentan mayor inadaptación que los chicos. En cuanto a los acosadores, en su mayoría son los chicos. El principal tipo de violencia es la verbal y la más baja es la física y el espacio que más genera conflictos es el recreo.
Bermejo Campos y Fernández Batanero	2010	Conocer las necesidades formativas en centros privados y concertados en materia de habilidades sociales	Existe poca formación en habilidades sociales a pesar de que se fomenta su aplicación (64% no están formados)
Betina Lacunza y Contini de González	2011	Describir las características de las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia	Aquellos niños/as que tienen comportamientos disruptivos presentan dificultades con las habilidades sociales, además de una mayor inmadurez para enfrentarse a las situaciones conflictivas.
Wagner y Pereira	2014	Trabajar en estas habilidades para la resolución positiva de los conflictos	Trabajar esas habilidades en los centros educativos, ayudará al alumnado a generar una convivencia más pacífica
Vicente Vara	2017	Determinar la relación que existe entre las habilidades sociales y la convivencia escolar en estudiantes	Existe una relación entre tener habilidades sociales más desarrolladas y una mejor relación dentro de la convivencia escolar, haciendo de esta más inclusiva, democrática y pacífica.

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar este apartado, y como síntesis de lo planteado anteriormente, habrá que plantear una serie de estrategias dentro de los documentos y planes educativos de los centros para hacer de estos un lugar seguro y en el que el alumnado pueda ser libre para desarrollarse. Esto solo se puede conseguir superando y alejando los estereotipos de género de las aulas y facilitando herramientas con las que hacer de la convivencia un elemento positivo y de aprendizaje, en donde todos y todas tengan cabida, independientemente de las características de cada persona y que les ayude a convertirse en ciudadanas y ciudadanos del futuro, con conciencia crítica, capacidad de reflexión y tolerantes.

2.3. Objetivos, dimensiones y variables de estudio

2.3.1. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Identificar los estilos de afrontar los conflictos en el alumnado de secundaria y derivar en un plan de intervención educativa basado en la promoción de las habilidades sociales como herramientas de resolución alternativa de conflictos y mejora de la convivencia.

Objetivos específicos:

- Determinar cuáles son los conflictos más frecuentes de los y las adolescentes dentro del centro.
- Valorar los resultados de la implementación del programa de mediación escolar dentro de las aulas.
- Analizar cómo es el clima de convivencia escolar dentro de las aulas del alumnado formado en mediación.
- Considerar la influencia del género como factor que genera conflictos dentro de la convivencia escolar.
- Identificar los aportes de las habilidades sociales en la resolución pacífica de conflictos escolares.
- Establecer pautas para mejorar dicha convivencia dentro de la educación de secundaria.

2.3.2. Dimensiones y variables de la investigación

En este apartado se presentarán las dimensiones y las variables que se planearon dentro de los instrumentos de recogida de datos que se utilizó con el alumnado y con la orientadora escolar del centro.

Tabla 3: Dimensiones, variables e instrumentos

Nº	Dimensiones	Variables	Instrumentos	
			Cuestionario (alumnado)	Entrevista (orientadora)
1	Dimensión relacionada con cuestiones personales	Chico/chica Edad Curso/cargo Calificaciones Repetir/no repetir	Ítems 1, 9, 10, 11	Ítem 1
2	Dimensión relacionada con el género	Género Formas de solucionar los conflictos Acciones	Ítems 26, 27, 28, 29	Ítems 10, 11, 12
3	Dimensión relacionada con el Plan de Convivencia	Normas de convivencia Derechos y deberes	Ítems 4, 5, 6	Ítems 4, 5, 17
4	Dimensión relacionada con las conductas en el centro	Situaciones	Ítem 8	Ítems 14, 15, 16
5	Dimensión relacionada con la gestión de conflictos/convivencia	Normas de clase Ocio	Ítems 19, 20, 21	Ítems 2, 6
6	Dimensión relacionada con la participación	Motivación Participación social	Ítems 22, 23, 24, 25	Ítem 3
7	Dimensión relacionada con la percepción	Opinión del profesorado Opinión del alumnado Clima de convivencia	Ítems 2, 3, 7	Ítem 7
8	Dimensión relacionada con el conflicto	Conocimiento Espacios Modos de resolución Persona de referencia Propuestas de mejora	Ítems 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	Ítems 8, 9, 13, 17

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Diseño metodológico

En este apartado se tratará de explicar la metodología utilizada para realizar la investigación, así como las características de las personas involucradas en los instrumentos de recogida de datos y, por último, el proceso en que nos basamos para el análisis de los datos obtenidos.

2.4.1. Metodología utilizada

Tal y como ya se ha ido introduciendo, el tema de investigación se centra en la rama educativa, lo que nos lleva a plantear una investigación de carácter descriptiva, es decir, se estudiarán las características propias de un grupo concreto. Esto se hace a través de métodos tanto cualitativos como cuantitativos, es decir, utilizando un enfoque mixto, ya que ambos enfoques aportan información esencial para este estudio, ya que como establecieron los autores Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2006), la combinación de estos enfoques da lugar a uno multimodal.

Los métodos utilizados con dichos enfoques se centran en un cuestionario y una entrevista como instrumentos básicos de recogida de información. Ambos instrumentos ayudan a lograr una perspectiva más completa de la realidad que pretendemos estudiar y a lograr unos resultados que garanticen una mayor fiabilidad, ya que como determinó Mcmillan y Schumacher en 2005, es “el grado en que las medidas están libre de error.” Esta fiabilidad puede verse perjudicada por factores externos a nuestros instrumentos o a cuestiones internas. Para la validez, estos mismos autores determinaron que “se evalúa dependiendo de la finalidad, de la población y características ambientales en las que se realiza la medición.”

2.4.2. Contexto de la investigación

La investigación se centra en el IES Valle de Aller de Moreda, en el concejo de Aller. Este centro se encuentra en el barrio de Sotiello. Este instituto nace a partir de la fusión de la escuela de formación profesional y el instituto básico Príncipe de Asturias en 1994.

Al inicio del curso escolar 1999-2000 se anunció por parte de responsables de la Administración la construcción de un nuevo edificio que terminaría con la dispersión de centros en Moreda. Las obras del nuevo edificio empezaron dos años después de este anuncio, en octubre de 2001. (IES Valle de Aller, “2021”)

Es interesante conocer que este y el instituto de Cabañaquinta, en los inicios, dependían uno del otro, ya que se ambos se hacían cargo de los estudiantes que accedían a los estudios secundaria de todo el concejo, pero es a partir del curso 2001-2002 cuando se hacen independientes. De todas formas, el instituto de Cabañaquinta solo tiene la educación de secundaria dentro del centro, por lo que aquellos alumnos y alumnas que quieran proseguir con sus estudios deben matricularse en el centro de Moreda.

2.4.3. Programa de convivencia y mediación

El programa de convivencia y mediación lo implementa la ONG, Movimiento Asturiano Por La Paz⁹ (MASPAZ), quienes crean un proyecto sobre la mejora de la convivencia en los centro educativos, llamado “Aprender Participando”. El objetivo principal de este proyecto es el de formar al alumnado en la resolución de conflictos de forma pacífica, es decir, a través de la mediación escolar, en donde se incluyen herramientas y habilidades que pueden aplicar en la vida cotidiana.

No solo se han formado estudiantes de toda Asturias, si no que los docentes son una parte fundamental del proyecto, pero los protagonistas son los alumnos/as ya que no solo se trata de la resolución de conflictos, si no que se apoya la participación social del alumnado como base de la mejora de la convivencia. La mediación se en un recurso educativo dirigido por la colaboración de docentes y alumnado.

La participación mencionada anteriormente, solo se puede entender teniendo en cuenta la inclusión de todos los estudiantes ya que es la premisa del programa y para ello, se deben atender a los siguientes elementos fundamentales:

⁹ <http://maspaz.org/>

- **QUERER PARTICIPAR.** La motivación es un elemento necesario para iniciar el proceso, despertando en el educando el interés y la inquietud por colaborar en la mejora de la realidad en la que están inmersos.
- **SABER PARTICIPAR.** Es verdad que a participar se aprende participando sabemos que para que este proceso se ejercite adecuadamente es preciso desarrollar en las personas una serie de habilidades, capacidades y valores que les permitan analizar de una manera crítica la realidad en la que viven, relacionarse positivamente con los otros, extraer conclusiones comunes y planificar acciones conjuntas.
- **PODER PARTICIPAR.** Consiste en fortalecer y generar estructuras que hagan posible esta participación. Para ello se trabaja coordinadamente con el profesorado de los centros educativos, los equipos directivos y los órganos de gestión de los centros.

Se trata de que los estudiantes aprendan convivir resolviendo de manera adecuada los conflictos que surgen en las interacciones diarias, desarrollando competencias que supongan la integración de:

- El saber: conociendo nuestra realidad y la de los otros.
- El hacer: transformando la realidad y resolviendo problemas.
- El hacer con los otros: cooperando.
- El ser: con responsabilidad, solidaridad y autonomía.

Todos estos elementos son necesarios junto con la mayor atención en lo que compartimos que en aquello que nos diferencia, aplicando los principios de igualdad de normalización e igualdad de oportunidades, partiendo de una valoración positiva del alumnado. Siempre en el marco de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño.

2.4.4. Selección de la población y muestra

La muestra elegida han sido el alumnado de 3º y 4º de la ESO del centro que participó en el programa de mediación que se promueve desde el instituto y con apoyo docente. Debido a las restricciones, han sido formados todos los estudiantes. En total han sido 57 alumnos/as.

Tabla 4: Población y muestra.

POBLACIÓN	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
Orientadora		1	1
Alumnado de 3ºA	40%	60%	10
Alumnado de 3ºB	37,5%	62,5%	16
Alumnado de 4ºA	75%	25%	12
Alumnado de 4ºB	58%	42%	19
Total del alumnado		59	

Fuente: Elaboración propia

Todo el alumnado formado en mediación forma parte del equipo de resolución de conflictos del centro, ya que como bien explicó la orientadora durante la entrevista, es necesaria la renovación del alumnado para siempre tener un equipo de mediación con el que contar.

2.4.5. Instrumentos de la obtención de la información

Como ya se fue comentando a lo largo de las páginas, los instrumentos de recogida de información utilizados en este estudio se han basado principalmente en dos. En primer lugar, se ha planteado un cuestionario que ha permitido recabar información acerca del alumnado participante además de estandarizar los datos, para un mejor análisis.

A través del cuestionario, se mide la convivencia escolar del centro junto con el impacto del programa de mediación entre compañeros/as en el cual llevan diversos años participando. El cuestionario está dirigido al alumnado que se encuentra en 3º y 4º de la ESO y el cual ha participado en la formación de mediadores escolares. El instrumento cuestionario consta de 29 ítems, mediante los cuales se recoge la información de las variables planteadas. Los ítems propuestos cumplen con las características que plantean los autores McMillan y Schumacher (2005) ya que son preguntas claras y sencillas, se plantea una idea por pregunta, son adecuadas con respecto a la investigación y los datos que se quieren analizar.

Los cuestionarios son una herramienta muy utilizada en las investigaciones de carácter social ya que permite recoger “de forma organizada las preguntas sobre el objetivo de la encuesta”. (Padilla García, González Gómez y Pérez Meléndez, 1998, p.116). Así como las variables e indicadores que se quieren estudiar.

Este tipo de instrumentos tienen sus ventajas, como, por ejemplo, la información estandarizada con la que se pueden comparar e interpretar las respuestas obtenidas, y también, la confidencialidad de los y las participantes, lo que ayuda a asegurar la sinceridad de estos debido al anonimato. Pero no todo son aspectos positivos, porque este tipo de instrumento conllevan a un proceso de elaboración complicado debido al tiempo que se debe invertir para garantizar una determinada calidad, además de la superficialidad de la información que se obtiene. En este caso, los cuestionarios se pasaron al alumnado en dos días. Esto se debe a que se facilitó por parte del centro, las horas de tutoría con esta finalidad. Por lo que el alumnado de 3º y 4ºB rellenó el cuestionario el lunes 22 de marzo en sus respectivas tutorías, y 3º y 4º A lo hicieron el viernes 26 de marzo.

El otro instrumento es una entrevista a la orientadora del centro como método de recogida de información. Se eligió aplicar una entrevista abierta y estructurada porque es una técnica eficaz para obtener datos puntuales y relevantes. Las entrevistas se basan en un intercambio de información que se realiza, por lo general, de forma oral y que es bidireccional, ya que hay dos personas implicadas. Por un lado, la persona que aplica las cuestiones y recoge la información, el entrevistador, y, por otro lado, la persona que proporciona dicha información, el entrevistado.

Basándonos en Vargas (2012) este tipo de preguntas se acota la información que resulta de ciertos aspectos relacionados con el objeto de estudio, a fin de obtener datos más profundos en temas específicos. Además, este tipo de preguntas son de gran ayuda para evitar que el entrevistado entregue más información de la necesaria.

2.4.6. Procedimiento y métodos para el análisis de los datos

Una vez recopilada la información de los cuestionarios pasados a los alumnos/as y la orientadora del IES Valle de Aller, procedemos a organizar y transformar la información en datos manejables para las interpretaciones que realizaremos posteriormente. Los cuestionarios fueron aplicados en marzo del 2021, de forma presencial. Es de gran la importancia del contacto directo con las personas que realizaron los cuestionarios ya que, durante el proceso, pueden aparecer multitud de dudas, sobre todo, en la población elegida, los y las adolescentes. Al ser una muestra pequeña y las facilidades ofrecidas por el centro, se consideró oportuna esta tipología de la modalidad. La entrevista se realizó el mismo día que se pasaron los cuestionarios al alumnado. Esta también fue presencial, de la cual se adjunta la transcripción en los anexos. Las entrevistas es preferible realizarlas de forma presencial por si hay cuestiones que no se entienden bien y por si surgen algunas cuestiones más relacionadas con la investigación, como fue en este caso. Esto sirve para ampliar los datos ya que no solo se obtienen de las respuestas de la persona entrevistada, sino que se puede observar el comportamiento de las personas, el cual añade una mayor información.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo a través de la transcripción de la información a textos con lo que se trabajarán posteriormente. Esta transcripción se desarrolla a través de tres tareas: la **reducción de datos**, en donde se clasifican y se sintetizan los datos, la **transformación de datos**, con tablas y gráficos con los datos y, por último, **la elaboración de conclusiones**.

CAPÍTULO 3: Interpretación de los resultados y propuestas de intervención

3.1. Introducción

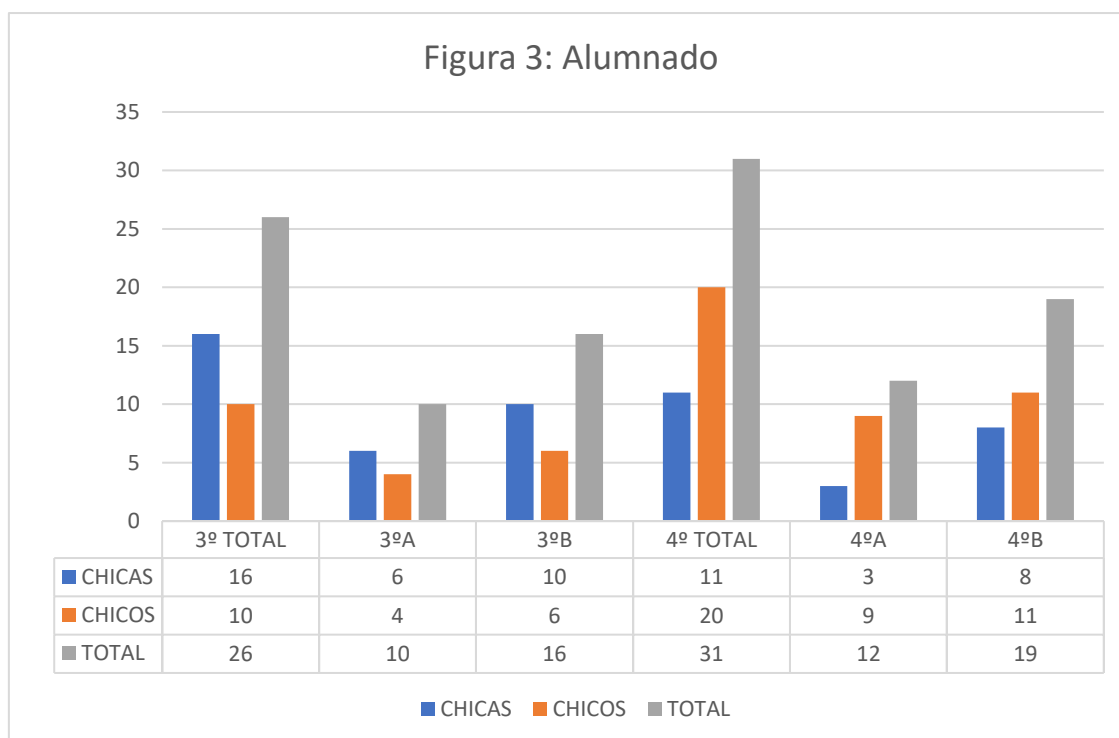
Este capítulo se dedica a analizar los datos de las herramientas que se aplicaron a la muestra seleccionada. Para ello, tenemos en cuenta las dimensiones que se establecieron en el capítulo anterior, las cuales eran: Dimensión relacionada con cuestiones personales; Dimensión relacionada con el género; Dimensión relacionada con el Plan de Convivencia; Dimensión relacionada con las conductas en el centro; Dimensión relacionada con la gestión de conflictos/convivencia; Dimensión relacionada con la participación; Dimensión relacionada con la percepción y Dimensión relacionada con el conflicto.

3.2. Dimensiones para el análisis y discusión de resultados

Se irán desglosando todas las dimensiones planteadas anteriormente y analizando los resultados de los cuatro cursos que participaron en la investigación.

3.2.1. DIMENSIÓN: perfil de la muestra

A través de esta dimensión, iniciamos la toma de contacto con la muestra elegida para nuestro estudio. Podemos observar que en 3º de la ESO hay más alumnas que alumnos, en donde hay en total 26 estudiantes, de los cuales el 61,5% son chicas. En cambio, en 4º de la Eso, los chicos superan con creces a las chicas, ya que estas solo componen el 35,5% del alumnado en dicho curso.



Fuente: elaboración propia

En cuanto al resto de las variables incluidas en esta dimensión, se pudo observar también la promoción de curso y la motivación. Nos centraremos en datos generales en cuanto a curso no a los grupos, es decir, se agruparán los dos 3º y los dos 4º. Los datos son interesantes, ya que tanto en cuestiones de motivación y en promoción de asignaturas, ambos cursos presentan datos elevados de desmotivación y suspensión en asignaturas, en cambio, no hay muchos casos de repetición de curso.

Tabla 5: aspectos relacionados con los estudios			
	Asignaturas	Repetir curso	Motivación
3º	El 88,46% del alumnado ha suspendido alguna asignatura	Solo el 15,38% del alumnado ha repetido curso	El 88,46% del alumnado presenta desmotivación frente los estudios
4º	El 61,29% del alumnado ha suspendido alguna asignatura	El 32,25% del alumnado ha suspendido curso	El 77,42% del alumnado presenta desmotivación frente al estudio

Fuente: elaboración propia

En cuanto al otro instrumento aplicado para completar la información, solo se contó con la participación de la orientadora escolar del centro, ya que es la profesional que más está implicada e interesada en este proyecto, además de ser la cara más visible del mismo.

3.2.2. DIMENSIÓN: género

Para esta dimensión, una de las variables que se tuvo en cuenta fue la percepción que tiene el alumnado sobre el **género que suele provocar más conflictos**. En 3º de la ESO perciben que los chicos son más conflictivos (42,31%), mientras que el alumnado de 4º considera que tanto chicos como chicas son igualmente conflictivos (38,71%).

Otra de las variables a estudiar es si consideran que existen **diferencias a la hora de la resolución de conflictos**. De un curso a otro existen diferencias, ya que en 3º, un 61,54% piensan que sí hay diferencias, mientras que, de forma contrapuesta, en 4º determinan que no hay diferencias, con un 54,84%. Las principales diferencias que perciben en los cursos es que las chicas, por lo general, suelen hablar acerca del conflicto y si este no llega a una solución, la amistad se termina. Mientras que los chicos, suelen llegar antes a soluciones más agresivas, como peleas, y solucionan los conflictos que surgen. Es decir, que las chicas optan más por la violencia verbal y los chicos, por la física.

Sin embargo, en la siguiente cuestión, relacionada con las **acciones que realizan chicos/chicas**. Se plantearon una serie de acciones para conocer la perspectiva del alumnado según el género. Se pudieron volver a ver grandes diferencias entre cursos. En 3º de la ESO la mayoría de las acciones las realizaban los chicos, independientemente de la tipología, más violencia física o psicológica. En cambio, en 4º de la ESO, podemos observar que las acciones que implican violencia física, las realizan más los

chicos, sin embargo, aquellas que implican aspectos más psicológicos o verbales son más propias de las chicas.

En la figura 5, pueden observarse los resultados obtenidos en los cuestionarios contestados por el alumnado. Bien es cierto que hay categorías en las que los resultados son similares en ambos cursos, pero hay aspectos en los que hay diferencias, como en el caso de las agresiones físicas en 3º de la ESO, en donde un 84,61% del alumnado considera que es una acción que realiza mayoritariamente los chicos, frente a un 25,81% de las agresiones físicas que son realizadas por chicas. En cambio, en 4º de la ESO, las acciones que no implican violencia física, como insultos, humillaciones y agresiones verbales son perpetradas mayoritariamente por las chicas y con un porcentaje elevado.

Tabla 6: acciones según el género

	Alumnado de 3º ESO		Alumnado de 4º ESO	
	CHICOS	CHICAS	CHICOS	CHICAS
Insultar	88,46%	64,52%	29,03%	77,42%
Margar	69,23%	51,61%	58,06%	61,29%
Pegar	80,77%	29,03%	58,06%	41,94%
Humillar	65,38%	45,16%	58,06%	64,52%
Acosar	73,08%	35,48%	45,16%	58,84%
Agresión física	84,61%	25,81%	58,06%	25,81%
Agresión verbal	73,08%	70,97%	54,84%	74,19%

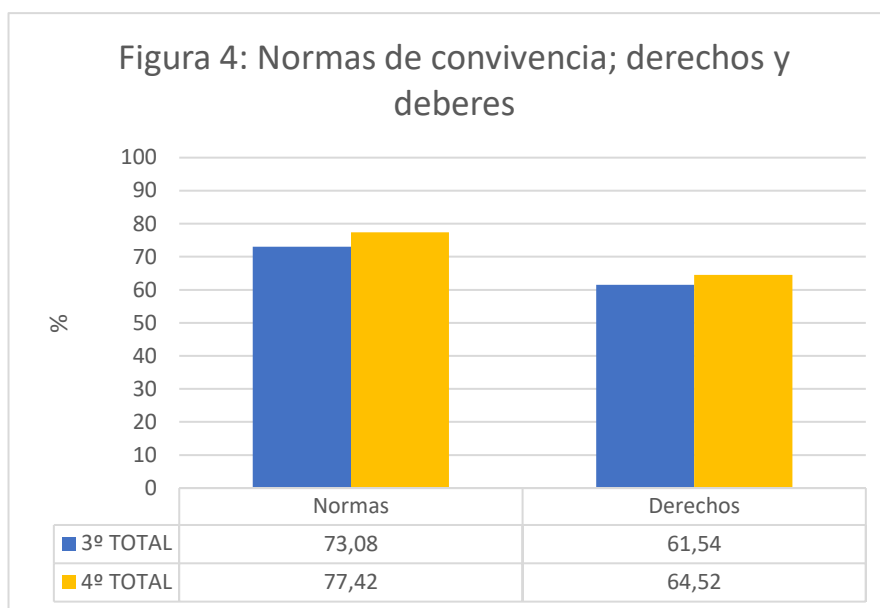
Fuente: elaboración propia

Para la orientadora, no existen diferencias entre los géneros, es decir, para ella no hay un género que sea más propenso a generar conflictos. No lo considera un problema de género. En cambio, sí que detecta que los chicos y las chicas realizan acciones un poco diferentes, aunque solo destaca que los chicos se insultan de forma más agresiva, mientras que las chicas atacan psicológicamente de formas diferentes.

3.2.3. DIMENSIÓN: Plan de Convivencia

Se le preguntó al alumnado sobre su conocimiento acerca de las **normas de convivencia** y si se las habían explicado, tanto en 3º de la ESO como en 4º de la ESO, hubo un porcentaje elevado de conocimiento, 73,08% y 77,42% respectivamente. Para el grado sobre los **derechos y deberes** como estudiantes, el porcentaje disminuye un poco, podemos encontrarnos con un 61,54% y 64,52% para 3º y 4º de la ESO respectivamente. Por último, tanto el alumnado de 3º y 4º de la ESO consideran que

existen algunas **diferencias entre las normas** de clase entre un docente y otro, con unos resultados de 76,92% y 51,61% respectivamente.



Fuente: elaboración propia

Lo que busca la orientadora con esto es que el alumnado cumpla con los objetivos del Plan de Convivencia para que posteriormente puedan prevenir los problemas, a la par que adquieren valores que beneficien a la sociedad a largo plazo. Para ello, lo que propone es que se fomente la formación en diversos temas y para ello, es necesaria la inversión desde los organismos públicos.

3.2.4. DIMENSIÓN: conductas en el centro

En la tabla 7 podemos observar la percepción que tiene el alumnado acerca de las conductas que observan en el centro. Por lo general, todas las conductas aparecen en las aulas algunas veces. Lo más destacable entre los grupos del mismo curso, es que en 3ºA utilizan en mayor medida las malas palabras que en 3ºB, en donde lo que más aparece son las diferencias intergrupales.

Por otro lado, en 4ºA se puede observar que aparecen todas las conductas de forma habitual, a excepción de los enfrentamientos entre docente-alumno, que no suelen ocurrir de forma constante. Para 4ºB nos encontramos con que la aparición no es tan frecuente, a excepción de las malas palabras, que surgen muchas veces dentro del aula. Es llamativo observar cómo estas conductas violentas son comunes dentro de las aulas del último ciclo de secundaria.

Tabla 7: conductas en el centro				
	3º A	3ºB	4ºA	4ºB
Enfrentamiento entre alumno/a y profesor/a	Algunas veces	Algunas veces	Regular	Alguna vez

Malas palabras en clase	Muchas veces	Algunas veces/regular	Muchas veces	Muchas veces
No se respetan las normas	Alguna/Muchas	Algunas veces	Muchas veces	Alguna vez
Los/as alumnos/as se insultan	Alguna/Muchas	Algunas veces	Muchas veces	Alguna vez
Los/as alumnos/as pelean	Algunas veces	Algunas veces	Muchas veces	Alguna vez
Hay grupitos que no se llevan bien	Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Alguna vez
Los/as profesores/as sólo piensan en su asignatura	Algunas veces	Muchas veces	Muchas veces	Alguna vez
Los/as profesores/as no nos entienden	Algunas veces	Algunas veces	Muchas veces	Alguna vez
Los/as alumnos/as están desmotivados, se aburren	Alguna/Muchas	Algunas veces	Muchas veces	Alguna vez

Fuente: elaboración propia

Las actuaciones que suelen realizarse desde el equipo de mediación liderado por la orientadora dependen de su gravedad y de la naturaleza del conflicto, ya que la jefa de estudios suele filtrar y actuar dependiendo de lo anterior. Si se trata de un caso para mediación, acuden a los espacios acondicionados para proceder a solucionarlo. Por lo general, el alumnado no suele tener conflictos en el centro que requieran de intervenciones más graves.

3.2.5. DIMENSIÓN: gestión de los conflictos y convivencia

Para esta dimensión se tiene en cuenta la participación dentro del equipo de mediación. El porcentaje tanto en 3º (38,46%) como en 4º (35,48) es similar, y concuerda con lo que comentó la orientadora en la entrevista. Aunque todo el alumnado está formado en mediación, dentro de cada clase hay alumnado referente para resolver los conflictos que surjan. Además, este alumnado es el que puede controlar que el clima y el ambiente del aula.

Por otro lado, las actividades más comunes que realiza el alumnado en el tiempo de descanso es aplicable a los cuatro cursos, ya que la mayoría concuerda con estar con su grupo de amigos para hablar y pasear en los terrenos del centro. También aparecen

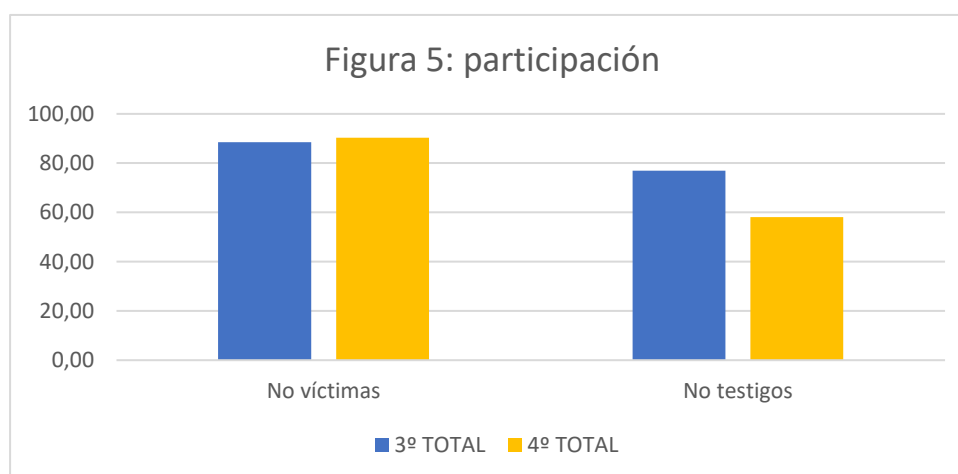
actividades como ir a la biblioteca a estudiar o leer y comer, pero estas surgen en menor medida.

Algunas de las ideas que plantea el alumnado para mejorar la convivencia en el centro es facilitar la comunicación tanto con docentes como con el alumnado, para llegar a acuerdos que beneficien a todos, sin tener que aplicar siempre sanciones, pero en el caso de sancionar/castigar, que sean más severos y estrictos con las normas internas del centro. También proponen trabajar para lograr una mayor motivación a nivel general para con el centro y los estudios.

3.2.6. DIMENSIÓN: participación

Una de las cuestiones planteadas para esta dimensión es sobre si habían sido víctimas de algún tipo de violencia dentro del centro. Los resultados fueron casi unánimes, ya que el 88,46% de 3º de la ESO y el 90,32% de 4º de la ESO no ha sufrido nunca ningún tipo de violencia. Los casos que ocurrieron fueron perpetrados por compañeros que insultaban y amenazaban a alumnos/as.

Para el ítem acerca de si habían sido testigos de algún tipo de violencia, los datos bajan, ya que en este caso el 23,08% del alumnado de 3º de la ESO y un 41,94% de 4º de la ESO sí habían sido testigos de violencia en las aulas, la cual la realizaban los propios compañeros y principalmente se emiten insultos.

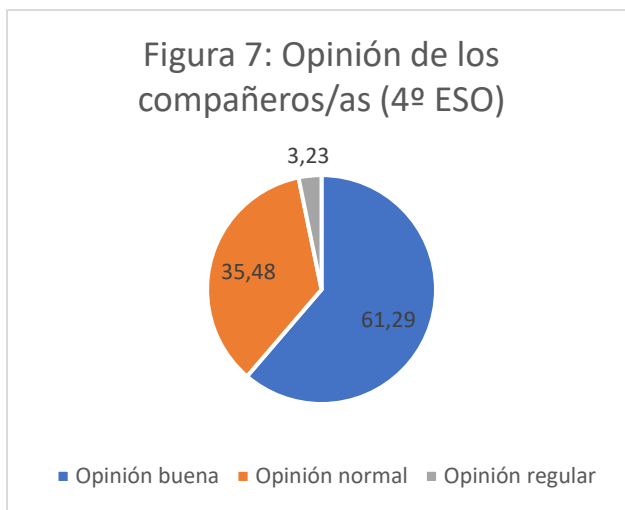
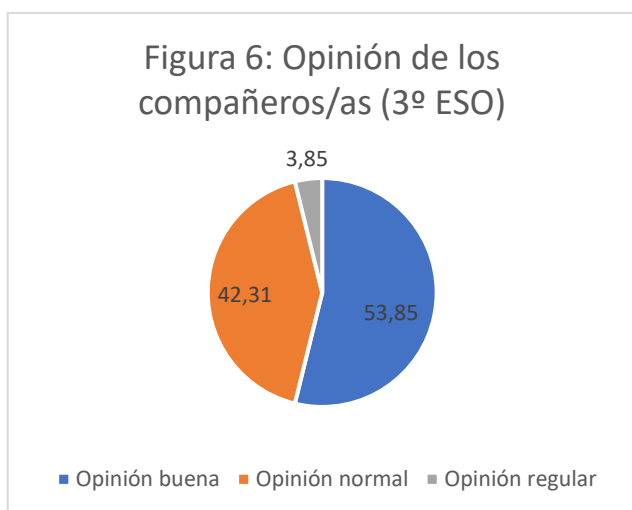


Fuente: elaboración propia

En el caso de la orientadora, considera que la participación en este programa es necesario para fomentar una convivencia mejor y más positiva. Ve necesaria la formación continua del alumnado para que exista un continuo en el centro y estos valores no se pierdan. Para ello, cuenta con la participación de diversos docentes que ayudan a añadir mejoras al programa y a plantear cambios para adecuarse a las necesidades e intereses del alumnado y de la sociedad.

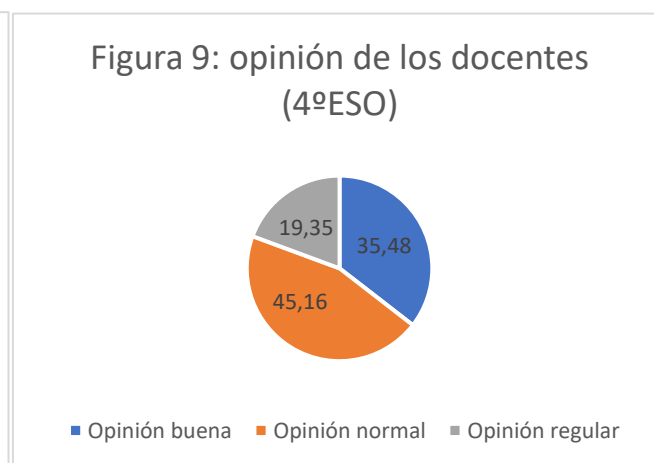
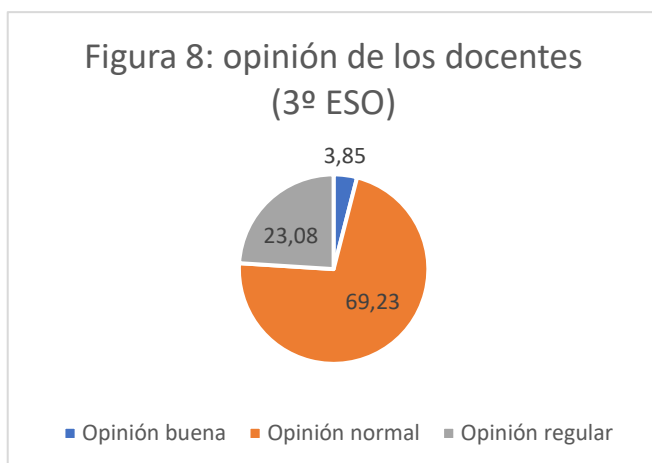
3.2.7. DIMENSIÓN: percepción

Ante la cuestión sobre la opinión que creen que tienen sus compañeros sobre ellos/as, los resultados fueron bastante similares en ambos cursos, ya que tanto en 3º como en 4º consideran que sus compañeros tienen una buena opinión sobre ellos/as, 53,85% y 61,29% respectivamente.



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la opinión de los docentes, muchos alumnos y alumnas consideran que sus docentes tienen una opinión normal de ellos y ellas, 69,23% en 3º de la ESO y 45,16% en 4º de la ESO. Algo llamativo es que los valores en cuanto a la opinión regular en 3º es más elevada que la de 4º de la ESO.



Fuente: elaboración propia

La última categoría es la del clima en el instituto, en donde en ambos cursos, con valores elevados, consideran que el clima es bueno, 76,92% y 74,19% respectivamente. Solo en 4º hubo un 3,23% de alumnado que percibe en el clima algo malo, cosa que no es muy significativa ya que comparando con el resto de datos no es una cifra preocupante.

Figura 10: clima (3ºESO)

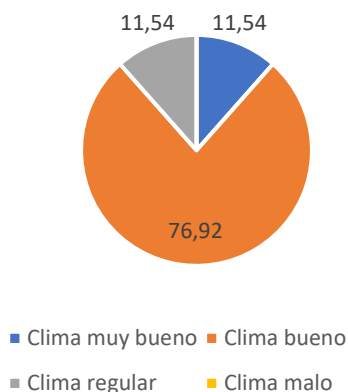
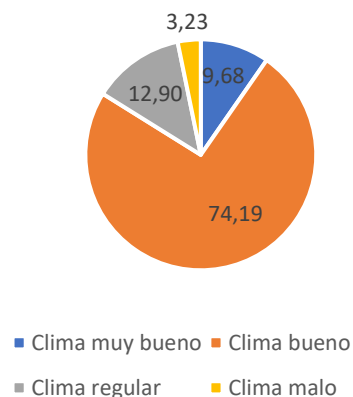


Figura 11: clima (4ºESO)



Fuente: elaboración propia

La percepción de la orientadora va en línea con la del alumnado, no considera que haya un clima negativo, viendo los casos que acuden a mediación,

3.2.8. DIMENSIÓN: conflictos

En esta última dimensión, se le planteó al alumnado como percibían el conflicto. Podemos observar que en 3º de la ESO, la mitad del alumnado percibe el conflicto como algo que depende de la situación que lo rodea. Uno de los argumentos que redactan en la siguiente cuestión es que depende del motivo y de la situación, y también en como se resuelva posteriormente el propio conflicto. Sin embargo, un 26,92% lo percibe como algo negativo. Esto ocurre también en 4º de la ESO, ya que un 58,06% considera que es algo negativo. En cambio, un 32,26% considera que depende de las motivaciones del propio conflicto o de si este se puede solucionar o no, además de que los conflictos implican diferentes puntos de vista.

Figura 12: conflicto (3º ESO)

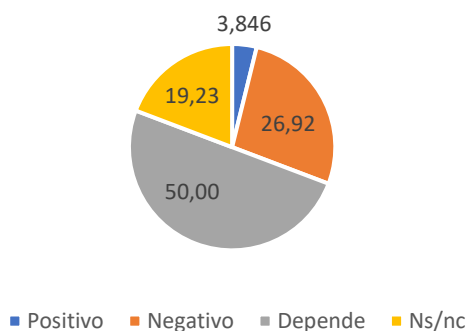
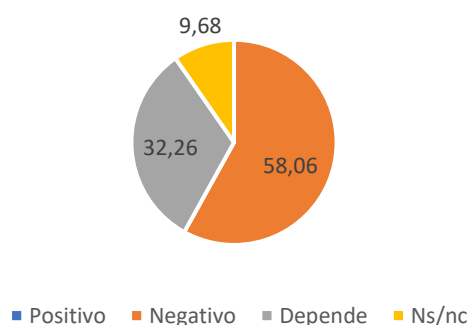


Figura 13: conflicto (4º ESO)



Fuente: elaboración propia

En cuanto al resto de cuestiones, se puede observar que hay una homogeneidad en cuanto a las respuestas entre el alumnado de los cursos. La mayoría de los estudiantes entienden el conflicto como una pelea entre las personas, en donde no hay una reconciliación debido a los diferentes puntos de vista que tienen las partes implicadas.

Los momentos del día en los que más se producen conflictos dentro del centro es durante el recreo y en los cambios de clase, ya que son los momentos en el que el alumnado convive en conjunto. Las personas a las que suelen acudir cuando tienen problemas o conflictos es a los amigos, los tutores y docentes, tienen en gran estima a la jefa de estudios como referente en caso de problemas. Hay cursos en los que tienen presente a la mediación en caso de conflicto, porque cuentan con el apoyo de los docentes que pertenecen también al grupo de mediación. Las soluciones que los estudiantes plantean ante los conflictos son los castigos, las sanciones y contactar con los padres en caso de que surjan problemas. Por último, la estrategia que generalmente los y las estudiantes suelen utilizar ante un conflicto es tratar de evitarlo, algunos plantean el diálogo para su solución.

Tabla 8: relación con el conflicto

	3ºA	3ºB	4ºA	4ºB
Define con tus palabras que entiendes por conflicto	Pelea entre personas No reconciliación Discusión	Pelea entre personas No reconciliación Discusión Debate	Discusión Pelea entre personas Problema	Pelea Diferencia entre personas/puntos de vista
¿En qué momento del día se suelen dar más conflictos entre tus compañeros/as?	Clase Cualquier momento A media mañana (recreo) Última hora	Recreo Cambio de clase	Siempre Clase	No sabe Última hora Recreo Asignaturas
Cuando tienes un problema en el centro, ¿a quién sueles acudir normalmente?	Amigos docentes	Amigos Docentes Jefa de estudios Mediación	No hay problemas Profes Jefa de estudios Nadie	Profes Amigos Jefa de estudios Mediación
¿Cómo se suelen resolver normalmente los conflictos en el instituto?	Castigos Sanciones Tutorías	Castigos Sanciones Llamar padres	Castigos Sanciones Llamar padres	Castigos Sanciones Llamar padres
Cuando tienes un conflicto, ¿qué sueles hacer?	Tratar de evitarlo	Tratar de evitarlo Dialogar	Tratar de evitarlo	Tratar de evitarlo Dialogar

Fuente: elaboración propia

3.3. Propuesta de intervención: HABILIDADES EN CONVIVENCIA.

Después de ver los resultados de los cuestionarios, se ha observado una posible fuente de trabajo. Dentro de la mediación son necesarias una serie de habilidades de relación que no solo benefician a las personas para enfrentarse a los conflictos, si no que también ayuda en la convivencia en diferentes ámbitos y en las relaciones sociales. Por ello, se planteará una intervención para trabajar algunas habilidades sociales en las que se ha visto un déficit en el alumnado.

3.3.1. Introducción

Las habilidades sociales son las estrategias que ponemos en marcha para relacionarnos con las personas, por ello, conocerlas y trabajarlas es esencial para que la convivencia sea positiva y beneficiosa, tanto a nivel grupal como individual, ya que esto no solo afecta a las relaciones, si no que nuestra autoestima y personalidad se van formando en base a las relaciones sociales que tenemos. A través de este proyecto de intervención, se tratará la importancia de trabajar adecuadamente estas habilidades en la adolescencia para un mejor desarrollo personal a lo largo de cuatro sesiones repartidas en el mes de mayo.

3.3.2. Justificación y finalidad

La necesidad de trabajar con las habilidades sociales en el alumnado de 3º y 4º de la ESO es debido a una falta de ellas a la hora de interactuar en su realidad y de afrontar los conflictos. Considero necesaria la formación que recibieron en mediación y estas nuevas sesiones ayudarán a fortalecer esos conocimientos adquiridos anteriormente, centrándonos especialmente en competencias que favorecerán en las mediaciones en las que puedan participar, ya que estas se requieren para su desarrollo.

Se ve esta necesidad cuando se analizan los datos obtenidos a través de los instrumentos y también, de lo observado en el aula, ya que las faltas de respeto y la falta de escucha por parte del alumnado a otros compañeros/as, docentes e incluso a la investigadora, les puede perjudicar a la hora de hacer intervenciones con la mediación. Para ello, se han elegido cuatro habilidades básicas, que no solo les ayudará como mediadores/as, sino que también como ciudadanos/as de la sociedad del futuro. Las habilidades elegidas fueron: la empatía, la inteligencia emocional, la escucha activa y la asertividad. En estas competencias se trabajan de forma transversal e incluyen el resto de las habilidades que no son tan esenciales como estas cuatro.

La finalidad que tiene es que el alumnado adquiera nuevas competencias en determinadas habilidades que han sido elegidas según las necesidades del proyecto en el que participaron, es decir, se tiene en cuenta su formación en mediación para incidir especialmente en determinadas habilidades sociales que ayuden a entender la naturaleza de los conflictos que puedan observar dentro de su contexto social más cercano, que es el centro educativo, con sus respectivos agentes (compañeros/as, docentes, profesional del centro...) y ya no solo para beneficiar al proyecto, ya que son competencias esenciales para entender mejor el mundo que les rodea y a las personas con las que van a convivir.

3.3.2.1. Objetivos generales:

- Conocer y entender las habilidades sociales y su aplicación en la vida cotidiana.
- Aplicar los conocimientos adquiridos sobre las habilidades sociales en las relaciones sociales para una mejor convivencia.

3.3.2.2. Personas beneficiarias

Las personas beneficiarias de esta intervención es el alumnado de 3º y 4º de la ESO del IES Valle de Aller que participaron en el programa de formación en mediación y en los cuestionarios para la realización de esta investigación. Se espera que una vez que este alumnado adquiera las competencias y logre los objetivos planteados, forme al resto de compañeros y compañeras de otros cursos para que todos los/as estudiantes tengan dichas habilidades de forma positiva.

También se cuenta con la participación del equipo docente, independientemente de si forman parte o no de los/as mediadores/as escolares, ya que es beneficiario que toda la comunidad educativa trabaje bajo los mismos valores para que su mantenimiento sea estable en el tiempo.

3.3.3. Metodología.

Se plantea una metodología colaborativa, cooperativa y dinámica en la que se posibilita y garantiza la participación de todo el alumnado, ya que se considera necesario para lograr un aprendizaje significativo. Para ello, se les plantearán una serie de píldoras informativas con las que el alumnado adquiere una base sobre la que trabajar a través de dinámicas. Esta información se apoyará con ejemplos para que su entendimiento sea mayor y adaptándolo a las necesidades, capacidades e intereses del grupo-clase. Estas sesiones están planteadas para realizarse en las tutorías de cada grupo, tal y como se plantea en el cronograma más adelante.

Se utilizan actividades reflexivas en las que simulan situaciones personales con las que se pretende alcanzar un mayor entendimiento, tanto de forma individual como de trabajo en grupo. Se pretende que alcancen los objetivos de cada actividad, además de lograr el trabajo cooperativo, una mayor y mejor participación ciudadana y una conciencia crítica que permita al alumnado lograr sus objetivos y tomar decisiones de una forma más beneficiosa tanto para si mismos como para la sociedad.

3.3.4. Actividades:

Para la promoción de las actividades y que el alumnado conozca que se va a realizar en las clases, se encuentra en los Anexos 4, el cartel informativo que se colocaría en cada aula. Se debe añadir la fecha respectiva en el espacio habilitado para cada clase, dependiendo de la tutoría que le corresponda.

- **Sesión 1: EMPATÍA.**

Actividad 1: La persona imaginada.

- Objetivos:
 - Aprender a meterse en la piel de otra persona.

- Saber expresarse ante los demás.
- Duración: 20’.
- Material: folios y lápiz
- Desarrollo:
 1. Los alumnos van a escribir en una cara del folio todas las características de una persona con: nombre edad, género, familia, nacionalidad, qué hace, lo que le gusta... En la otra cara, la dibujan.
 2. Se piden dos voluntarios que enseñan sus dibujos y plantean un diálogo entre sus personajes.
 3. Se les plantea la siguiente reflexión:
 - ¿Qué dificultades habéis encontrado?
 - ¿Qué sensaciones habéis tenido?
 - ¿Es fácil meterse en la piel de otra persona?
 - ¿Os gusta sentirnos como si fuésemos otra persona?

Actividad 2: “Yo” tengo “tu” problema

- Objetivo: entender los problemas de la otra persona.
- Duración: 15’.
- Material: folios y lápiz.
- Desarrollo:
 1. Los alumnos describen un problema que hayan tenido contando algunos detalles de forma anónima.
 2. Después, esos folios se recogen y se reparten de forma aleatoria y aquellos que quieran, lo leen en alto.
 3. Una vez hecho esto, pueden explicar cómo se habrían sentido, las sensaciones...
 4. Se les plantean las siguientes cuestiones:
 - ¿Es fácil ponerse en el lugar de otra persona?
 - ¿Qué os ha parecido?
 - ¿Creéis que os habéis sentido como si fuésemos quien ha pasado por ese conflicto?

- Sesión 2: ESCUCHA ACTIVA

Actividad 3: El rumor.

- Objetivo: practicar la escucha activa y comprobar cómo muchas veces la información se distorsiona.
- Duración: 25'.
- Material: Anexo 5.
- Desarrollo:
 1. Se piden cuatro voluntarios para salir fuera del aula y, una vez que ya no están, el monitor le cuenta al resto de la clase una historia con muchos detalles (esta historia se encuentra en los anexos).
 2. A continuación, pedimos a alguno de los que están fuera que vuelva a la clase. El resto de los compañeros, eligen a alguien para que le cuente al voluntario, la información que el monitor les ha dicho.
 3. El alumno que acaba de recibir la información se encargará de explicar la historia al siguiente compañero cuando se recupere y así sucesivamente hasta que entre el último.
 4. Una vez que ven como ha ido cambiando la historia se les plantean las siguientes preguntas:
 - ¿Qué ha pasado?
 - ¿Cómo ha variado la información?
 - ¿A qué podría ser debido?
 - ¿Qué relación tiene que ver esta actividad con los conflictos?
 - ¿Alguna vez han sido víctimas de un rumor?

Es importante que entiendan que el lenguaje y la comunicación se generan imprecisiones y distorsiones, además de que cada persona considera una información y unos datos más relevantes que otros y todo ello depende de la perspectiva.

Actividad 4: Escucha selectiva.

- Objetivo: comprobar las consecuencias que puede tener la escucha selectiva
- Duración: 10'.
- Material: Anexo 6.
- Desarrollo:
 1. Dividir la clase en dos grandes grupos (A y B). El grupo A, a su vez, se subdivide en dos subgrupos (1 y 2).
 2. Se contará una historia corta a la que deberán estar muy atentos.

3. Pedir al grupo 1 que cuente el número de veces que menciona la palabra ‘a’ en la historia.
4. Pedir al grupo 2 que cuente el número de veces que aparece en la historia la palabra ‘una’.
5. Por último, pedir al grupo B que escuche la historia sin más, sin necesidad de estar pendiente de ninguna palabra en concreto.
6. Cuando se termine de leer la historia se realizarán preguntas relacionadas con el relato del tipo:
 - ¿Cómo se llaman los protagonistas?
 - ¿Qué sucedió entre ellos?
7. La mayoría de las personas del grupo A no serán capaces de responder a las preguntas relacionadas con la historia, mientras que los del grupo B podrán responder sin problema.
8. Lo que el ejercicio viene a demostrar es que cuando se escucha de forma selectiva se pone atención sólo en lo que se quiere escuchar, desconectando del resto del mensaje. Nos quedamos solo con una parte del mensaje perdiéndonos un montón de información y de matices.

- **Sesión 3: INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Actividad 5: La brújula de las emociones.

- **Objetivo:** Distinguir las diferentes emociones que sentimos dependiendo de las situaciones que nos rodean.
- **Duración:** 20’.
- **Material:** Anexo 7, lápiz y post-it de colores
- **Desarrollo:** el monitor reparte a los estudiantes la brújula y los post-it de colores y se les pide lo siguiente:
 1. Al norte, que corresponde con la emoción ALEGRÍA (post-it verde), deben responder a la pregunta: “¿Qué he logrado?”.
 2. Al sur, cuya emoción es TRISTEZA (post-it azul), deben responder: “¿Qué he perdido?”.
 3. En el medio de ambas, situarán un logro/fracaso. Trataremos de que siempre se centren en aspectos positivos.
 4. En el este, que corresponde con el ENFADO (post-it rosa), reflexionarán sobre las situaciones en las que se sienten atacados o en riesgo.

5. En el oeste, que es el MIEDO (post-it amarillo), reflexionarán sobre los miedos que tienen.
6. Por último, entre el miedo y el enfado, deben reflexionar sobre las actitudes que tienen para solucionar esas soluciones. Como en el caso anterior, trataremos que sean siempre aspectos positivos.

Actividad 6: Deletreando cualidades.

- Objetivo: aprender a reconocer nuestras cualidades.
- Duración: 15’.
- Material: hojas y lápices.
- Desarrollo:
 1. El monitor reparte una hoja a cada estudiante.
 2. Se les pedirá que escriban su nombre en vertical en la hoja y con cada letra, pongan una cualidad psicológica positiva que consideran que tienen.
 3. Podrán comentar los resultados de forma grupal y en caso de que falte alguna letra, los compañeros/as podrán sugerirle alguna, de esta forma, los estudiantes no solo tendrán en cuenta su percepción, sino que también lo podrá comparar con la del resto de compañeros

- **Sesión 4: ASERTIVIDAD**

Actividad 7: ¿Agresivo o Asertivo?

- Objetivo: diferenciar la forma de comunicación agresiva y asertiva.
- Duración: 15’.
- Material: Anexo 8.
- Desarrollo: se les explica con el ejemplo que se encuentra más abajo, las formas de comunicación y cómo se pueden cambiar y se les plantean diversas situaciones para que reflexionen sobre ellas y sobre la comunicación.
 1. Se hace una puesta en común para comparar las respuestas de todos los alumnos.
 2. Cuando se realiza la puesta en común de la actividad se intentará que los alumnos reflexionen sobre los momentos en que suelen utilizar respuestas agresivas, con qué personas las utilizan, si en las reacciones normales son más agresivas o asertivas y cuál de las dos respuestas de las actividades le ha resultado más fácil de rellenar.

Ejemplo: “Tus vecinos tienen un gran perro en una caseta junto a tu jardín. A ellos les gusta dejar correr el perro durante una hora todos los días. Últimamente

ha llegado hasta tu jardín y destrozado varias plantas. Llamas a tus vecinos para contarles la situación”.

- Respuesta agresiva: ¡Tu estúpido perro ha arruinado mi jardín! Sabía desde el principio que eras un irresponsable como para mantenerlo bajo control. Si vuelve a venir a mi propiedad llamaré a la perrera.
- Respuesta asertiva: He notado que a veces dejas correr al perro libremente. Recientemente ha estado excavando en mi jardín y ha matado varias plantas. ¿Podríamos llegar a un acuerdo para que el perro no pudiera correr por mi jardín?

Actividad 8: Mensajes yo.

- Objetivos: comunicar de forma respetuosa y sin reprochar a otras personas los comportamientos propios.
- Duración: 20’
- Material: Anexo 9.
- Desarrollo: El mensaje yo es una comunicación respetuosa con la persona que tienes enfrente. Comunicar sin reprochar nada a la otra persona. Sin embargo, los mensajes tú, suelen atribuir a las otras personas las causas de tus comportamientos y opiniones. Se suelen expresar con mandatos e imperativos. Con estos mensajes tus compañeros pueden sentirse evaluados, controlados, culpados e injustamente tratados. En los anexos se encuentran las oraciones para trabajar.

Para construir mensajes yo, se pueden seguir estos tres pasos:

- Describir brevemente la situación o comportamiento que te disgusta o molesta. Describe y no juzgues. Ej.: Levantáis mucho la voz y no logro escuchar lo que dicen. Me siento molesto.
- Describir las consecuencias o efectos que dicho comportamiento o sentimiento tiene sobre ti (... y no logro escuchar los que dicen)
- Expresar los sentimientos que ese comportamiento te causa (Me siento molesto)

3.3.5. Recursos

Los recursos se dividen en dos tipos:

- a) **Recursos materiales:**
 - Guía de la intervención para conocer las explicaciones y las actividades.
 - Bolígrafos/lápiz y hojas de papel (anexos)
 - Ordenador y proyector.
 - Acceso a internet
- b) **Recursos humanos:**
 - Orientadora/Docentes informados sobre las habilidades sociales

3.3.6. Temporalización

Se trabajarán las habilidades sociales a lo largo de un mes en las sesiones de tutoría del mes de mayo. Se utilizará cada tutoría para tratar cada una de ellas. En el tiempo de la clase, se explicará y se dará información acerca de la habilidad correspondiente y se trabajará con dinámicas y vídeos explicativos que ayuden a su mejor entendimiento.

Es interesante utilizar las sesiones de tutorías para trabajar de formas más individualizada sobre problemáticas concretas del alumnado. En este caso, es necesario que se garantice una calidad educativa para ellas y ellos en las que adquieran habilidades y competencias concretas para su desarrollo personal. Utilizar las tutorías para esto es una forma “de mejorar sus condiciones de aprendizaje, desarrollar valores, actitudes, hábitos y habilidades que contribuyan a su formación profesional y humana”. (ITESCA, “2021”)

Es un espacio seguro en donde practicar las nuevas competencias para su futura aplicación, además de generar un aprendizaje cooperativo porque entre todos los compañeros y compañeras contribuyen a la mejora de estos. No solo deben dedicarse estos tiempos y espacios para la educación formal, ya que estos aprendizajes también les ayudan a entender mejor el mundo que les rodea dentro de un espacio educativo que facilita la adquisición de estas nuevas estrategias.

Tabla 9: temporalización						
MAYO 2021						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
					1	2
3	4 HHSS: empatía 3ºB: 8:30-9:15 4ºB: 10:00-10:45	5	6	4 HHSS: empatía 3ºA: 9:15-10:00 4ºB: 12:45-13:30	8	9
10	11 HHSS: escucha activa 3ºB: 8:30-9:15 4ºB: 10:00-10:45	12	13	11 HHSS: escucha activa 3ºA: 9:15-10:00 4ºB: 12:45-13:30	15	16
17	18 HHSS: inteligencia emocional 3ºB: 8:30-9:15 4ºB: 10:00-10:45	19	20	21 HHSS: inteligencia emocional 3ºA: 9:15-10:00 4ºB: 12:45-13:30	22	23
24	25 HHSS: asertividad 3ºB: 8:30-9:15 4ºB: 10:00-10:45	26	27	28 HHSS: asertividad 3ºA: 9:15-10:00 4ºB: 12:45-13:30	29	30
31						

Fuente: elaboración propia

3.3.7. Evaluación

La evaluación de las actividades se realizará en la propia sesión destinada a cada actividad. La resolución de las dinámicas y la participación en la misma y se tendrá muy en cuenta que planteen cuestiones y dudas que tengan. En este caso, que los propios compañeros/as ayuden al resto a resolver esas cuestiones, servirá para demostrar que el alumnado ha conseguido entender los conceptos que se les planteaban.

Para finalizar, se les planteará un cuestionario para evaluar la satisfacción con el proyecto de habilidades sociales y conocer su opinión de su utilidad, tanto para su desarrollo persona como para el programa de mediación, al mismo tiempo que se les plantea como reflexión su posterior trabajo autónomo.

3.4. Conclusiones y discusión de los resultados

Por último, en el punto final de esta investigación, trataremos las conclusiones finales atendiendo a los objetivos planteados inicialmente.

3.4.1. Consideraciones previas

El objetivo general de esa investigación es el de identificar los estilos de afrontar los conflictos en el alumnado de secundaria y derivar en un plan de intervención educativa basado en la promoción de las habilidades sociales como herramientas de resolución alternativa de conflictos y mejora de la convivencia.

Partiendo de esto, los objetivos específicos nos darán información concreta de los datos recopilados a través de los instrumentos de recogida, comparando con la información que fue revisada para el estudio y con todo ello, se presentarán las conclusiones más interesantes que se han obtenido.

3.4.2. Conclusiones relacionadas con el marco teórico y la investigación empírica

Para este apartado, se tendrán en cuenta los objetivos específicos que se plantearon en apartados anteriores y se revisará su cumplimiento, siempre teniendo como fundamentación los estudios que se han revisado y referenciado. Los objetivos específicos son los siguientes:

“Determinar cuáles son los conflictos más frecuentes de los y las adolescentes dentro del centro”: a través de nuestro cuestionario hemos podido obtener la información necesaria para conocer la respuesta a esta problemática. Por un lado, pudimos observar que los principales conflictos que suelen aparecer en mayor cantidad son aquellos que se generan por los insultos y peleas. Por otro lado, estas conductas disruptivas aparecen mayoritariamente en el recreo o entre los cambios de clases. Podemos concluir que los tiempos en los que se producen conflictos son aquellos donde el alumnado comienza el periodo de ocio y bien como se apuntan en los estudios de Pereira et al (2002) y Whitney y Smith (1993), los descansos/recreos son los espacios en los que aparecen con mayor frecuencia los conflictos.

Estas situaciones ponen en peligro la convivencia pacífica y positiva que se pretende alcanzar, ya que como bien definió la convivencia Coronado en 2008 es “compartir espacios y recursos en un tiempo determinado. Espacios físicos, simbólicos y sociales”. (p.86). A raíz de esta conclusión podemos observar que los espacios destinados al ocio dentro de los centros educativos no tienen recursos para ofrecer alternativas en las que el alumnado no tenga que recurrir a la violencia en estos espacios. Plantear patios dinámicos en los que puedan descansar a la vez que se desarrollan actividades positivas, favorecerá a que los escasos conflictos que ocurren en este centro en concreto, se resuelvan de manera autónoma y sin llegar a las respuestas que se obtuvieron en los cuestionarios, es decir, sin recurrir a la violencia.

“Valorar los resultados de la implementación del programa de mediación escolar dentro de las aulas”: Ya en el Decreto 249/2007 de 25 de septiembre por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias se propone e insiste a los centros que inicien programas para la formación de mediadores escolares, de esta forma, la educación reforzaría los conceptos para que las y los alumnos crezcan y se desarrollen como una ciudadanía responsable, cooperadora, pacífica y solidaria.

Todo lo anterior se basa en las recomendaciones de la UNESCO, que en donde el peso de la educación no recae en un único agente educador, sino que precisa de la colaboración entre familia, docentes y comunidad educativa, en donde todos ellos deben ser formados en mediación para que posteriormente el alumnado pueda participar de forma más activa no solamente en las intervenciones concretas, sino que también en los planes de convivencia que guían su vida dentro del centro, para que se tenga en cuenta la mediación como un recurso necesario para la convivencia y como forma de transformación de los conflictos educativos.

“Considerar la influencia del género como factor que genera conflictos dentro de la convivencia escolar”: nuestro estudio ha seguido la línea de las investigaciones a las que se ha hecho referencia. Por un lado, los datos que hemos obtenido nos hacen concluir que no existen diferencias significativas dentro de las estrategias de resolución de conflictos entre chicos y chicas. Lo más destacable son las acciones que realizan, es decir, el alumnado suele realizar agresiones verbales (insultos y acoso) y agresiones físicas (pegar), siendo los primeros más propios de las chicas, mientras que los segundos, de los chicos.

Como bien se señaló anteriormente por otros autores, a medida que los niños y las niñas, crecen, los estereotipos relacionado al género empiezan a mostrarse en los comportamientos de ellos y ellas, dando lugar a situaciones ante los conflictos como la mencionada anteriormente, los chicos con actitudes más agresivas y las chicas con aquellas más relacionadas con lo psicológico.

Dijkstra (2007) y Olthof y Gossens (2008), determinaron que el género del alumnado determina la motivación que tienen chicas y chicos para perpetuar agresiones porque “el hostigamiento masculino se relaciona con el deseo de ser aceptado por otros chicos agresivos, mientras que el femenino lo está con la aceptación de los chicos en general.”

De todas formas, las conclusiones siguen sin dar una razón exacta por lo que ocurre esto, ya que no es algo que se deba achacar únicamente al género de las y los estudiantes, podemos hipotetizar acerca de las razones, pero son variables complicadas para estudiar. Es este caso en concreto, el alumnado del centro, independientemente de su género, no suele provocar conflictos ni poner en riesgo la convivencia.

“Identificar los aportes de las habilidades sociales en la resolución pacífica de conflictos escolares”: se observó que el alumnado no tiene unas estrategias bien desarrolladas para enfrentarse a los escasos conflictos que ocurren en el centro educativo y por ello recurren a competencias agresivas y que no les permiten conseguir una verdadera convivencia pacífica, por ello, y utilizando estudiosos del tema, plantear un programa o intervención en habilidades sociales al alumnado, les beneficiará para eliminar los comportamientos disruptivos que existan, a la vez que interiorizan estrategias para la socialización positiva (Betina Lacunza y Contini de González, 2011). Todo ello, acabará observándose en la forma de resolución de los conflictos ya que se ponen en marcha las estrategias aprendidas, dando lugar a una convivencia mucho más pacífica y cooperativa.

“Establecer pautas para mejorar dicha convivencia dentro de la educación de secundaria”: podemos concluir que a través de esta intervención, el alumnado no solo tendrá las herramientas para continuar con el desarrollo de sus habilidades sociales, sino que también estas mismas les ayudarán a desarrollar actitudes y aptitudes para ser una persona que contribuya a mantener un clima y una convivencia positiva en el centro educativo.

Este punto está muy relacionado con lo planteado por Delors (1996), saber ser y saber vivir juntos, ya que estas dimensiones están muy relacionadas con las habilidades sociales y las relaciones implícitas en ellas. Como agentes educativos, es necesario trabajar con las y los estudiantes para que logren un autoconcepto y una autoestima positiva, para que se consiga alcanzar una educación en igualdad real. La autora Silvia Lorente, referenciando a Martín y Mauri (2001) afirma que “la escuela debe contribuir a que los alumnos y alumnas construyan una autoestima adecuada. Un autoconcepto equilibrado debe ser la base sobre la que se construya la preocupación por los demás.” (2015, p.39)

Para Lorente (2015) es necesario que recordar que “en la escuela debemos aprender a ser personas y a convivir.” Lo que significa que debemos convertirnos en individuos autónomos, capaces de participar en la toma de decisiones y de resolver de manera adecuada nuestros propios conflictos. Es necesario que las y los adolescentes imiten y ensayen conductas positivas ejercidas por las personas adultas.

3.4.3. Limitaciones de la investigación y propuesta de líneas de trabajo futuro

Esta investigación permite plantear varias líneas de trabajo futuro, tanto para más investigaciones como para intervenciones posibles en los centros educativos. Una de ellas es ampliar la muestra de estudio para confirmar que realmente no existen diferencias dentro de los conflictos entre chicos y chicas, es decir, que el género no es

un factor fundamental para el desarrollo de los problemas de convivencia dentro de los centros educativos y que, aunque haya acciones específicas que realicen más unos que otros (por ejemplo, las respuestas físicas más violentas son más propias de los chicos, mientras que las chicas suelen reaccionar con respuestas más verbales), no presentan una diferencia significativa. Por ello, con una muestra mayor podría comprobarse los resultados mucho mejor.

En el caso de querer investigar las relaciones y el género, podría plantearse los estudios de otra forma, por ejemplo, si las formas de agresión verbal, se le da peso el género, es decir, la forma de utilizar los insultos y las vejaciones atacan al género de las personas (por ejemplo, utilizar insultos en femenino que en masculino no significan lo mismo). De esta forma, se estudiaría el machismo y la misoginia interiorizada del alumnado y que todas y todos utilizamos en algún momento.

Otra línea de actuación sería trabajar de forma transversal con las habilidades sociales dentro de la educación formal, capacitando al alumnado para dar respuesta a situaciones complicadas a través de una serie de herramientas que pueden desarrollar a medida que interactúan con el medio y el resto de las personas. De esta forma, la frustración y el estrés para interrelacionarse se disminuiría ya que las estrategias ayudarían a afrontar esas situaciones más complicadas.

Una de las principales limitaciones que tiene este trabajo es el cuestionario aplicado al alumnado ya que, a pesar de que la validez de este fue procesada mediante un juicio de expertos, es una de las debilidades que podemos apreciar, ya que se debe trabajar en la validez del constructo y la fiabilidad métrica mediante procedimientos estadísticos con el Alfa de Cronbach y el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax (validez de constructo).

Otra limitación es la imposibilidad de realizar la intervención planteada con el alumnado debido a la situación de pandemia y al momento del curso. Por un lado con la pandemia no se pueden unir los grupos, cosa que sería necesaria para que exista una mayor cohesión grupal y que el aprendizaje sea mucho más cooperativo una vez que cada grupo recibiese la formación pertinente. Por otro lado, por la escasez de tiempo, ya que la intervención está planteada para realizarse en mayo; y el momento de aplicación de la intervención porque coincide con la última evaluación del curso, en donde el alumnado está concentrado en los exámenes finales.

A pesar de ello, y para mejores resultados, en condiciones normales se podrían haber utilizado más instrumentos de obtención de datos, tanto con el alumnado como con las y los docentes, como por ejemplos, grupos de discusión con las y los estudiantes mediadores y el profesorado perteneciente al grupo de mediación para conocer sus opiniones de forma grupal, y, posteriormente, poner en marcha la intervención con las habilidades sociales para investigar la importancia del trabajo con estos estudiantes.

3.4.4. Discusión de los resultados

El principal resultado que podemos apreciar es que no existen diferencias significativas en cuanto a los conflictos y el género, ninguno de ellos destaca en una forma de resolución de los problemas. Ante este resultado, nos es imposible realizar una intervención en la que el género sea el eje central, pero en donde se puede trabajar y realizar una intervención en es la forma de enfrentarse o de gestionar esas situaciones, porque se crean momentos en los que se observan conflictos generados por falta de habilidades sociales tales como la empatía o la escucha activa.

Por ello, entre otras, se plantea la necesidad de trabajar con determinadas habilidades sociales, que no solamente ayudarán a la mejora de la convivencia, sino que le añadirán un mayor valor al alumnado que pertenece al equipo de mediación, debido al desarrollo de estas nuevas competencias.

Para concluir con el presente trabajo, repasaremos los datos y afirmaciones de autores anteriores para corroborar las afirmaciones que se han realizado en este estudio acerca de las dimensiones más relevantes que hemos planteado en esta investigación.

Por un lado, en la **Dimensión sobre género**, pudimos observar que entre cursos no existe una gran diferencia ya que por lo general suelen ser los chicos quienes más conflictos suelen provocar, que de acuerdo a Lomas (2007), ellos son quienes más conductas violentas presentan debido a los patrones y estereotipos de masculinidad tradicional que se transmite en la sociedad y en los medios de comunicación. En cuanto a las diferencias para resolver los conflictos según el género, se observó que los cursos tienen diferentes percepciones. Lo más llamativo es que se destaca la naturaleza de la resolución, es decir, las chicas suelen optar más por solucionarlo para continuar con la amistad o no volver a tener más relación, mientras que los chicos optan más por conductas más agresivas para solucionar los conflictos. El autor Jares (2004) plasma estas ideas en su investigación, pero sin llegar a concluir ningún género como el más conflictivo. Otros autores como Pérez de Guzmán y Amador (2011) también investigaron sobre la naturaleza de las acciones ante los conflictos según el género del alumnado, llegando a las mismas ideas que Lomas, Jares y este mismo estudio.

Por otro lado, en la **Dimensión sobre las conductas en el centro**, en los datos se pudo concluir que la gestión de las conductas suele derivar en comportamientos disruptivos como la utilización de malas palabras que generan diferencias entre el alumnado de un mismo aula. Esto es llamativo porque no es algo concreto de este centro, son conductas generalizadas para este grupo de edad. Esto ocurre por la falta de herramientas y estrategias para afrontar ciertas situaciones y por las conductas aprendidas a través de los medios que consumen, en los cuales, se emite mucha agresividad ante las circunstancias desconocidas.

Para ello, trabajar en convivencia y con las habilidades sociales es necesario para adquirir experiencias previas que pueden servir para enfrentarse al futuro con ciertas estrategias anteriores, pero se debe trabajar, teniendo en cuenta otros factores como la autoestima, el rendimiento escolar... elementos muy necesarios para un desarrollo positivo de las personas, tal y como Betina Lacunza y Contini de González (2011) señalaron en sus investigaciones. La autoestima y el rendimiento, al final, tiene mucha

relación con la **Dimensión sobre la percepción** debido a que las edades a las que hemos atendido son muy vulnerables porque están en desarrollo, y las opiniones de su grupo de iguales pueden ser beneficiosas o perjudiciales para que esto desemboque en un camino u otro. Por lo general se perciben mejores opiniones desde el grupo de iguales que del equipo docente, porque, según los datos, más de la mitad del alumnado de ambos cursos, considera que sus compañeras/os tienen una opinión buena de sí mismos, mientras que por parte de los docentes no consideran que tengan al alumnado en alta estima. Esto puede deberse a que consideran a las y los profesores como personas con poder y a los que casi no tienen acceso porque no tienen los problemas de los adolescentes en cuenta.

En cuanto a la **Dimensión sobre la gestión de los conflictos y convivencia**, los datos indicaron que los conflictos en este centro en concreto son escasos. Se puede atribuir esto a las formaciones continuas que ofrece el equipo docente implicado en la mediación para que el alumnado conozca recursos y estrategias para afrontarlos, y que de ellos, obtengan un aprendizaje y una experiencia beneficiosa, porque, como bien se señaló durante el marco teórico, citando a diversos autores, los conflictos están presentes continuamente en nuestra vida, no se pueden evitar.

Tener esas herramientas para que, aunque aparezcan conflictos, la convivencia continúe siendo positiva, requiere de aprendizajes transversales que no se encuentran dentro del currículum oficial, tal y como señalan Maturana y Dávila (2006), porque las experiencias educativas no solo se deben centrar en la de las materias explícitas de cada curso.

Por último, en la **Dimensión sobre los conflictos**, los datos nos confirman que las y los adolescentes no comprenden del todo la naturaleza real de los propios conflictos, ya que hay un porcentaje elevado que los consideran como algo negativo. Ya hemos visto que numerosos autores no lo definen así, ya que es algo inherente a las personas, y portante, inevitable. Por ello, toda la investigación y la intervención planteada en estas páginas, debería ir en conjunción a tratar el tema de los conflictos con más determinación y de forma transversal para que las y los adolescentes comprendan de forma real lo que los autores citados tratan de transmitir con sus investigaciones y, gracias a ello, sepan enfrentarse a los conflictos con intención de adquirir un aprendizaje real sobre ellos y a través de las habilidades sociales.

Bibliografía.

- Álvarez Fernández, V. (2020, 20 de noviembre). Violeta Álvarez: “el derecho de los padres a escoger centro no emana de la Constitución.” *El País*.
- Bermejo Campos, B., y Fernández Batanero, J.M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centro docentes de Andalucía (España). *Revista educación inclusiva*, 3(2), 67.
- Betina Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). Habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicológicos. *Fundamentos en Humanidades*, I(23), 159-182
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- Carbonel, R. (2000). Prólogo. En P. Cascón Soriano (coord.), *Educación para la paz y la resolución de conflictos* (p.7). Cispraxis, S.A
- Ceballos Vacas, E.M., Correa Rodríguez, N-T., Correa Piñeiro, A.D., Rodríguez Hernández, J.A., Rodríguez Ruíz, B., y Vega Navarro, A. (2012). La voz del alumnado. *Revista de educación*, 359.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Noveduc.
- Decreto 43/2015, de 10 de julio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 150, (30/07/2015)
- Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias* (11/02/2019)
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. 91-103
- Dijkstra, J.K., Lindenberg, S., y Veenstra, R. (2007). Same-gender and cross-gender peer acceptance and peer rejection and their relation to bullying and helping among preadolescents: Comparing predictions from gender-homophily and goal-framing approaches. *Developmental Psychology*, 43(6), 1377-1389.
- Estrada, M.A. (2016). La escuela y las nuevas formas de convivencia. *Revista Humanidades*, 6(1), 1-12.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Rueda, P., Solano, A., y Miguella, E. (2016). Análisis de conflictos entre iguales en las escuelas de Educación Primaria. *Revista de Educación Social*, (23), 301-311.

- Guil, R., y Mestre J. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista electrónica Iberoamericana de psicología social*, 2(1), 1.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. (3ª ed.). Mc Graw-Hill.
- IES Valle de Aller. (“2021”). *IES Valle de Aller. Historia*. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/iesmoredadealler/historia>
- ITESCA. (“2021”). Tutorías académicas. *Instituto Tecnológico Superior de Cajame*. Recuperado de: http://www.itesca.edu.mx/estudiantes/tutorias_academicas.asp
- Iturbide, J., y Maya, B. (2007). *Educar desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Grupo Planeta
- Larripa, S. (2015). La pirámide de las necesidades de Maslow, todavía vigente en el marketing actual. *Cuaderno de Marketing*. Recuperado de: <https://cuadernodemarketing.com/la-piramide-de-las-necesidades-de-maslow/>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, (4/7/1985)
- Ley Orgánica 9/1995, de 29 de noviembre de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, (21/11/1995)
- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. *Boletín Oficial del Estado*, 287. (30/11/2005)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del estado*, 17158. (2/3/2006)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340. (29/12/2020)
- López de Mesa-Melo, C., Soto-Godoy, M.F., Carvajal-Castillo, C.A. y Nel Urrea-Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.
- Maturana, H., y Dávila, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC*, 2, 30-39.
- McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa: una introducción conceptual (5º Ed.). Pearson Educación.
- Ministerio de educación. República de Colombia. (“2021”). *UNINCA. Universidad Incca de Colombia medio universitario*. Recuperado de: <https://www.unincca.edu.co/permanencia/resolucionconflictos/1pos.html#:~:text=Las%20posiciones%20representan%20la%20postura,las%20partes%20creen%20que%20quieren.&text=Los%20intereses%20representan%20el%20contexto,e st%C3%A1n%20menos%20sujetos%20a%20debate.>
- Morales, F. (2012). *Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa*. Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=investigaciones+des_criptivas&btnG=

- Olthof, T., y Gossens, F.A. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behaviour and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17(1), 24-26.
- Ortega Ruiz, R., y Rey Alamillo, R. D. (2002). Instrumentos para valorar la convivencia escolar. En *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: Mediación y diálogo*, (99-132). Cruz Roja Juventud
- Padilla García, J. L., González Gómez, A., y Pérez Meléndez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A.J. Rojas, J.S. Fernández y C. Pérez (eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Síntesis.
- Pérez de Guzmán, V., y Amador, L. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 1139-1723(18), 99-114.
- Pereira, B., Neto, C., Smith, P., y Angulo, J. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14(3), 297-311.
- Postigo Zerraga, S., González Barrón, R., Mateu Marqués, C., Ferrero Berlanga, J., y Martorell Pallás, C. (2009). Diferencias conductuales según el género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Ramírez Conde, D. C. (2011). *Modelo de acción docente para el desarrollo de prácticas pedagógicas como medios informáticos y telemáticos en el contexto aula*. Tesis doctoral. Universitat Rovira I Virgili. TDR-Tesis doctorales en Red. Publicación electrónica: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/31935>
- Rivero Guzmán, L. (2019). Empatía, el arte de entender a los demás. *Resiliencia, motivación, autoestima e inteligencia emocional*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/333701266_Empatia_el_arte_de_entender_a_los_demas
- Rodríguez, M.A. (2004). *El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula*. *Tabanque*, (18), 135-150.
- Rodríguez de Ávila, U., Amaya Agudelo, A.M., y Argota Pineda, A.P. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), p.310-320.
- Silvia Lorente, I. (2015). La mediación como herramienta para Resolver conflictos. Impacto sobre las Habilidades sociales de los alumnos Mediadores en un centro de educación Secundaria (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares.
- Thomas, K. & Kilmann, R. (2014). *Instrumento Thomas-Kilmann de Modos de conflicto Instrumento. TKI perfil e informe interpretativo*. Recuperado de:

https://www.humandevolutionsolutions.com/views/archives/pdf/TKI_SAMPL E.pdf

- Torrego, J.C. (2008). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores. Narcea.
- Torrego, J.C., y Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113.
- Torres, M., Caballero González, D.F., y Ullón, E. (17, 18 y 19 de octubre de 2018). Habilidades sociales: detección en alumnos del primer curso de la carrera de contabilidad en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Este en Ciudad del Este, Paraguay. *XXVI JJI*, p.3.
- UNICEF (1999). *El progreso de las naciones*. Unicef
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES*, 3(1), 119-39
- Vicente Vara, G. B. (2017). *Habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes del VI ciclo, instituciones educativas, Red 13, Carabayllo, 2017* [tesis, Universidad César Vallejo. Repositorio de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8903/Vicente_VG B.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Villar, F. 2017. Qué son los PIN (posiciones, intereses y necesidades) en la mediación. *Alicante Jurídico*. Recuperado de: <https://abogado-en-alicante.com/que-son-los-pin-posiciones-intereses-y-necesidades-en-la-mediacion/>
- Wagner, M.F., y Pereira, A.S. (2014). Psicología conductual. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 22(3), 423.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario del alumnado.



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



FACULTAD
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
Y EDUCACIÓN

ESTUDIO SOBRE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Lee atentamente las preguntas y marca con una X. En las preguntas abiertas escribe tu opinión. Tu opinión es muy importante. Las respuestas son anónimas y confidenciales.

Variables de Clasificación:

1. Chica Chico Fecha de nacimiento: _____ Curso: _____

2. ¿Qué opinión crees que tienen de tus compañeros/as de ti?:

Buena Normal Regular Mala

3. ¿Qué opinión crees que tienen tus profesores/as de ti?:

Buena Normal Regular Mala

4. ¿Te han explicado las normas de convivencia del centro?:

Sí No

5. ¿Te han explicado cuáles son tus derechos y deberes como estudiante?:

Sí No

6. ¿Hay diferencias en las normas de clase entre docente y otro?:

Muchas Algunas Ninguna

7. Pienso que el clima de convivencia que hay en el instituto es:

Muy bueno Bueno Regular Malo Muy malo

8. ¿Con qué frecuencia se dan las siguientes situaciones en tu centro?:

	Nunca	Alguna vez	Regular	Muchas veces
Enfrentamiento entre alumno/a y profesor/a				
Malas palabras en clase				
No se respetan las normas				
Los/as alumnos/as se insultan				
Los/as alumnos/as pelean				
Hay grupitos que no se llevan bien				
Los/as profesores/as sólo piensan en su asignatura				

Los/as profesores/as no nos entienden				
Los/as alumnos/as están desmotivados, se aburren				

9. ¿Has suspendido alguna asignatura en el curso pasado?

Sí No

10. ¿Has repetido curso alguna vez?

Sí No

11. ¿Alguna vez te sientes desmotivado ante el estudio?:

Sí

12. Para ti el conflicto es algo...:

Positivo Negativo Depende NS/NC

13. Si has marcado la opción “Depende”, especifica de qué depende:

14. Define con tus palabras que entiendes por conflicto:

15. ¿En qué momento del día se suelen dar más conflictos entre tus compañeros/as?

16. Cuando tienes un problema en el centro, ¿a quién sueles acudir normalmente?

Castigos	
Sanciones (Expulsión)	
A través de consejos por parte del profesor/a	
Tratando el conflicto en horas de tutoría	
No dando importancia y dejándolo pasar	
Llamando a los padres, madres...	
Tratando el conflicto entre todos/as (alumnos/as orientadores/as, profesores/as, jefe/a de estudios)	
Otros (especificar):	

18. Señala las opciones con las que te sientas más identificado/a: Cuando tienes un conflicto, ¿qué sueles hacer?:

Tratar de resolverlo dialogando con el compañero/a	
Tratar de evitarlo	
Ceder para que se termine el problema	
Trato de imponer mi punto de vista, soy muy competitivo	
Otras (Especificar):	

19. ¿Qué propones para mejorar la convivencia en el colegio?

21. ¿Formas o has formado parte del equipo de mediación del colegio?

Sí No

22. ¿Has sido víctima de algún tipo de violencia dentro del centro?

Sí No

23. En caso afirmativo, ¿quiénes eran las personas responsables y qué tipo de acciones realizaban?

24. ¿Has sido testigo de algún tipo de violencia dentro del centro?

Sí No

25. En caso afirmativo, ¿quiénes eran las personas responsables y qué tipo de acciones realizaban?

26. ¿Quiénes consideras que son más responsables de los conflictos?

Chicos Chicas Ambos Ninguno

27. ¿Consideras que los chicos tienen formas diferentes de resolver los conflictos?

Sí No

28. En caso afirmativo, explica las diferencias:

29. De las siguientes acciones, marca aquellas que consideras que realizan los chicos, las chicas o ambos:

	Chicos	Chicas
Insultar a compañeros/as		
Marginar/rechazar a compañeros/as		
Pegar a compañeros/as		
Humillas a compañeros/as		
Acosar a compañeros/as		
Agresión física		
Agresión verbal		

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO 2: Entrevista a la orientadora.



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



FACULTAD
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
Y EDUCACIÓN

1. Indique:

Género:

Cargo en el centro:

2. **¿Es la primera vez que el centro participa en este proyecto? En caso negativo indica los años que lleva el centro participando en dicho programa:**
3. **¿Qué necesidades ha percibido en el centro para implementar dicho programa?**
4. **¿Cuáles son los objetivos que pretende que el alumnado alcance con la participación en el programa?**
5. **¿Cuáles cree que son las competencias que adquieren los y las estudiantes con la participación en el programa?**
6. **¿Cuenta con el apoyo del resto de docentes para participar en el programa?**
7. **¿Existen muchos conflictos en el centro?**
8. **¿Cuáles suelen ser los más habituales?**
9. **¿En qué espacios se suelen producir los conflictos?**
10. **¿Considera el factor del género como un detonante para generar conflictos?**
11. **Dentro del centro, ¿quiénes cree que provocan más conflictos, los chicos o las chicas? ¿Por qué cree que pasa esto?**
12. **¿Cuáles son las acciones que suelen realizar más los chicos y cuáles las chicas dentro de los conflictos escolares?**
13. **¿A quién/quiénes suelen acudir los alumnos/as cuando tienen un conflicto?**
14. **¿Cómo suele actuar el centro cuando se da un conflicto?**
15. **¿Cómo suelen solucionar los alumnos/as sus conflictos?**
16. **¿Cuenta el centro con espacios acondicionados para los alumnos/as mediadores/as? En caso afirmativo, especifique cuáles**
17. **Proponga mejoras para el programa de mediación.**

ANEXO 3: Transcripción de la entrevista a la orientadora.

1. Indique:

- **Género:** femenino
- **Cargo en el centro:** departamento de orientación y miembro del grupo de mediación del centro

2. ¿Es la primera vez que el centro participa en este proyecto? En caso negativo indica los años que lleva el centro participando en dicho programa:

No, llevan muchos años. Desde 1999 creo que llevan trabajando mediación en el centro y yo me incorporé en el 2009, pero ya llevaban años, unos veinte años.

3. ¿Qué necesidades ha percibido en el centro para implementar dicho programa?

Como ya llevan años, más que necesidades es que se ve la necesidad de mejorar la convivencia, la formación de los chavales, la formación del profesorado. No es necesidad, si no prioridad de que cada año hay que seguir formando. Además, como los chavales se van, es un continuo. También se hace formación para los profesores porque tenemos el proyecto desde el CPR, el centro de formación del profesorado y hacemos autoformación. Este año es más difícil, porque tenemos reuniones telemáticas, pero siempre nos juntábamos y hacíamos formaciones entre unos y otros y luego ponentes que vienen externos. Dentro del proyecto del CPR, que son como proyectos separados, que, aunque sean proyectos separados, el de alumnos y docentes, intentamos que sean en conjunto, pero como tenemos coordinación semanal, hacemos nuestra formación. A veces no es formación y nos reunimos para analizar la convivencia, si hubo algún conflicto u otras cosas, organizar actividades en el centro. Pero sí que nos reunimos semanalmente los profesores. Hay momentos de autoformación entre nosotros o formación externa. Este año vamos a hacer algo sobre aceptación de la inmigración, para trabajar la convivencia con la inmigración. Tenemos el 28 de abril una formación externa, por ejemplo, pero no es que pidamos el proyecto porque de repente lo necesitamos, intentamos que sea continuo a lo largo de los años

ENTREVISTADORA- Eso es para que todos los alumnos tengan esa formación, ¿verdad?: Sí.

ENTREVISTADORA – Vi que todos los estudiantes participan en la formación, antes era voluntario, es decir, acudían al proyecto alumnos de forma voluntaria.

Este año es porque no se les puede sacar de su clase. Otros años, teníamos mediadores en cada aula y lo que hacíamos, era sacarlos de cada clase determinadas horas al mes y juntábamos a los mediadores y los formábamos. Pero este año con todo este tema, no podemos sacar de cada clase y juntarlos. Por eso decidimos formarlos a todos y uno hará más de mediador que otro. Al final son habilidades que todos necesitan en su vida. Este año se hizo así por el COVID. Normalmente es voluntario, intentamos sugerirlos si les apetece estar y saldrían de cada clase esas sesiones que organizamos.

4. **¿Cuáles son los objetivos que pretende que el alumnado alcance con la participación en el programa?**

Sobre todo, buscamos la prevención. La prevención de conflictos. También hacemos talleres solidarios en la residencia de enfrente. También una campaña solidaria, carreras solidarias... buscamos valores. Que tengan valores de solidaridad, de apoyo, prevención de conflictos, recreos dinámicos, para que jueguen sin generar conflictos.

ENTREVISTADORA - ¿Cómo fue el programa con las personas mayores anteriormente?

Solemos organizar actividades. Por ejemplo, el primer trimestre, en diciembre, íbamos a decorar la residencia con ellos cuando se iba a acercar la navidad. Cogíamos al grupo de mediadores, sobre todo de 2º y 3º, los de 1º no porque son muy pequeños, y nos íbamos una mañana durante dos horas a decorar con ellos. El último día de clase, íbamos a hacer momentos de convivencia con ellos, echábamos un bingo y pasábamos un rato con ellos. Luego, en Canaval, lo hacemos con nuestros alumnos del ciclo de cocina y con el colegio de Caborana, solemos llevar a los niños de 2º de primaria para hacer una convivencia intergeneracional. Los del ciclo hacen frixuelos, los niños los ayudan... Fuimos a Nembra, al molino. Hemos hecho una actividad con los niños mediadores y con las personas de la residencia. También al museo de Bellas Artes, con un grupo de diez mediadores y diez ancianos más capaces. Pero este año poco, elaboraron postales por navidad y queríamos hacer algo con el huerto, que viniesen los mayores más válidos a hacer algo con nosotros, pero no se pudo hacer. Intentamos organizar actividades con ellos, pero este año casi nada.

5. **¿Cuáles cree que son las competencias que adquieren los y las estudiantes con la participación en el programa?**

Pues en convivir y en saber vivir, o eso intentamos.

6. **¿Cuenta con el apoyo del resto de docentes para participar en el programa?**

Sí, somos unos catorce profesores los que forman el grupo de mediación. A parte de este grupo, siempre pides alguna hora de clase de algún profesor que no está en el proyecto y no ponen problema. Dentro de este grupo, hay profesores de distintos departamentos, pero cuando se quiere hacer algo u organizamos algo desde este grupo y necesitamos hacer algo, siempre ceden. La gente se vuelca también.

7. **¿Existen muchos conflictos en el centro?**

No muchos la verdad, porque mediaciones cada vez hacemos menos. Quizás es significativo. Los pocos que hay enseguida se resuelven rápido.

ENTREVISTADORA - ¿En la resolución de esos conflictos soléis participar los docentes o lo hacen los estudiantes?

Intentamos que, 4si se solicita la mediación, sean siempre ellos. Asiste un profesor del grupo de mediación con ellos, pero, son los alumnos quienes los resuelven y los guían. Hace dos o tres cursos que no tenemos una mediación formal. No hubo necesidad de

juntar a los niños, hablar con las partes.... Pero son ellos los que hacen la mediación, pero siempre hay un profesor de mediación para echarles una mano con las preguntas o asesorar el proceso.

8. ¿Cuáles suelen ser los más habituales?

Cuando había conflictos, quizás los más habituales fueran los insultos, malos tratos entre ellos y eso va a más. También el tema de relaciones amorosas, pero, sobre todo, insultos y que se tratan mal. Últimamente, algo de móvil. Pero eso ya no va a mediación, va directamente a jefatura y se trata de otra manera.

ENRTEVISTADORA - ¿No se permite el uso del móvil en el centro?

Sí que los utilizan, pero en el reglamento pone que no se permite utilizar el móvil, pero es que lo utilizan igual porque los ves por ahí con él.

ENRTEVISTADORA – Con el tema de alumnado extranjero, ¿suele haber problema? ¿O no hay mucho alumnado con esas características?

Hay muy pocos niños extranjeros, pero más que de otros países, vienen de otras comunidades autónomas. Pero de momento no generan ningún conflicto. Al principio de curso, vimos la necesidad de trabajar la situación de la inmigración porque vimos a un alumno que era inmigrante y que no se había integrado y trabajamos alguna cosa, pero fue una clase nada más. Ahora está bastante bien. Nosotros vamos a hacer un curso sobre la situación de la inmigración porque vemos que cada vez vienen más gente de fuera y que deberían aprender a convivir con todos. En definitiva, no es algo que genere conflicto.

9. ¿En qué espacios se suelen producir los conflictos?

Indistintamente. En las clases también se forman a veces por el tema de como se tratan y demás. No sabría concretarlo, la verdad

10. ¿Considera el factor del género como un detonante para generar conflictos?

No, no creo, porque hay conflictos indistintamente cuando hay chicos y cuando hay chicas. No creo que sea cuestión de género.

ENRTEVISTADORA – Revisando los cuestionarios de tercero, me fijé en que los alumnos de tercero sí que percibían esa brecha. Decían que los chicos eran los que más conflictos generaban, pero en cuarto ya no es tan clara la diferencia.

Quizás lo perciban mejor ellos. No lo achacaría a un género concreto, porque hay de todo cuando hay conflictos, pero como no hay muchos, tampoco puedo decirte un porcentaje de una cosa o la otra.

11. Dentro del centro, ¿quiénes cree que provocan más conflictos, los chicos o las chicas? ¿Por qué cree que pasa esto?

Es indistinto.

12. ¿Cuáles son las acciones que suelen realizar más los chicos y cuáles las chicas dentro de los conflictos escolares?

Sí es verdad que los chicos, verbalmente se tratan fatal, con unas palabrotas que dicen que es de amistad... pero no sé decirte. Y las chicas por detrás igual algún comentario. No sé concretarte... lo desconozco.

13. ¿A quién/quienes suelen acudir los alumnos/as cuando tienen un conflicto?

De Marisa, la jefa de estudios, tiran muchísimo. Cuentan con el tutor también. De mediación menos, porque creo que no son conscientes de quienes estamos dentro del grupo de mediación como profes. Pero sobre todo tiran de Marisa y de los tutores/as. Lo bueno es que Marisa está dentro del grupo de mediación, con lo cual después nos llega. Aunque no sepan quienes somos del grupo de mediación, mientras tiren de uno de nosotros...

14. ¿Cómo suele actuar el centro cuando se da un conflicto?

Dependiendo del conflicto y de su gravedad. Como van primero a Marisa, lo ataja ella o nos lo traslada para hacer una mediación. Marisa hace un poco de filtro, si es muy grave, busca ella como trabajar con ello, para saber si es sancionable o lo que sea. Nos ayuda un montón.

15. ¿Cómo suelen solucionar los alumnos/as sus conflictos?

Depende, porque el último caso, vinieron las alumnas y después se habló con las partes y las juntamos, pero sin ser un mediación formal. En este caso, ellas mismas reclamaron la ayuda. Depende de lo que demanden.

16. ¿Cuenta el centro con espacios acondicionados para los alumnos/as mediadores/as? En caso afirmativo, especifique cuáles.

Sí, tenemos el aula de al lado acondicionada, que es donde se dan los apoyos de PT. Este año no, porque hay aforo de dos personas, por suerte este año no hubo casos.

17. Proponga mejoras para el programa de mediación.

La formación es muy importante, y para la formación se necesita dinero y no dan a no ser que haya un proyecto. Del CPR no dan dinero para formaciones para los estudiantes. También hay problemas para formarlos, por falta de espacios y de tiempo.

ENRTEVISTADORA – ¿Y os planteasteis que los alumnos mayores formasen a los más pequeños, para que haya una continuidad?

Nos parece complicado, por la falta de coordinación de tiempo en el horario. Hay que buscar un hueco en el que no haya exámenes, tutorías... no es fácil.

ANEXO 4: CARTEL INFORMATIVO

Se encuentra en la hoja siguiente.

ANEXO 5: EL RUMOR

El miércoles durante la clase de matemáticas, desapareció el teléfono nuevo de la mochila de Sandra. El móvil era un iPhone que le regaló la prima de Sandra, le había dado el día 23 de febrero con motivo de su cumpleaños. El iPhone, que es completamente nuevo, tenía en su interior todas las fotos del cumpleaños del mejor amigo de Sandra, Pablo. Eran 234 fotos que solo tenía Sandra, porque no le había dado tiempo a enviárselas a nadie.

Sandra recuerda perfectamente haberlo llevado a clase, además, en la calle, delante de la cafetería preferida de la tía de Sandra, que se llama Café Pili, se encontró con Fátima y con Mireya, quienes también vieron su móvil nuevo. Cuando entró en clase, lo guardó en el bolsillo central de la mochila y en recreo, se dio cuenta de que la cremallera estaba rota.

Detrás de Sandra se sienta Marcos, pero éste no estaba a primera hora y en su sitio se había sentado Mireya. Si el móvil no aparece antes del viernes se tomarán serias medidas, de modo que quien sepa algo debe decírselo al tutor. Por el momento, la excursión que tenían pensada para ir al cine el día 5 de mayo, queda suspendida y se reservará el dinero de la entrada para la excursión al museo de pintura prevista para el día 25.

ANEXO 5: ESCUCHA SELECTIVA

«Ayer María y Andrés volvieron a enfadarse. Porque María y Andrés tienen muchas cosas en común pero quieren llevar siempre la razón. María decía que había que ir por el desvío de la izquierda y Andrés por el de la derecha. Ana y yo no decíamos nada porque Ana y yo no sabíamos el camino. María y Andrés se dirigían a Ana y a mí buscando aliados. Hasta que intervino Sara sacando el mapa de la mochila. En el mapa, Sara vio que ambos estaban equivocados.»

HABILIDADES EN CONVIVENCIA

SESIÓN 1: EMPATÍA

- La persona imaginada
- Yo tengo tu problema

TUTORÍA

Fecha:



SESIÓN 2: ESCUCHA ACTIVA

- El rumor
- Escucha selectiva

TUTORÍA

Fecha:

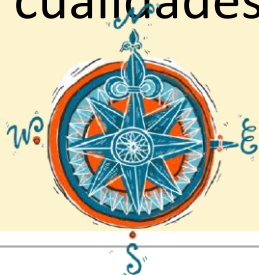


SESIÓN 3: INTELIGENCIA EMOCIONAL

- Brújula de las emociones
- Deletreando cualidades

TUTORÍA

Fecha:



SESIÓN 4: ASERTIVIDAD

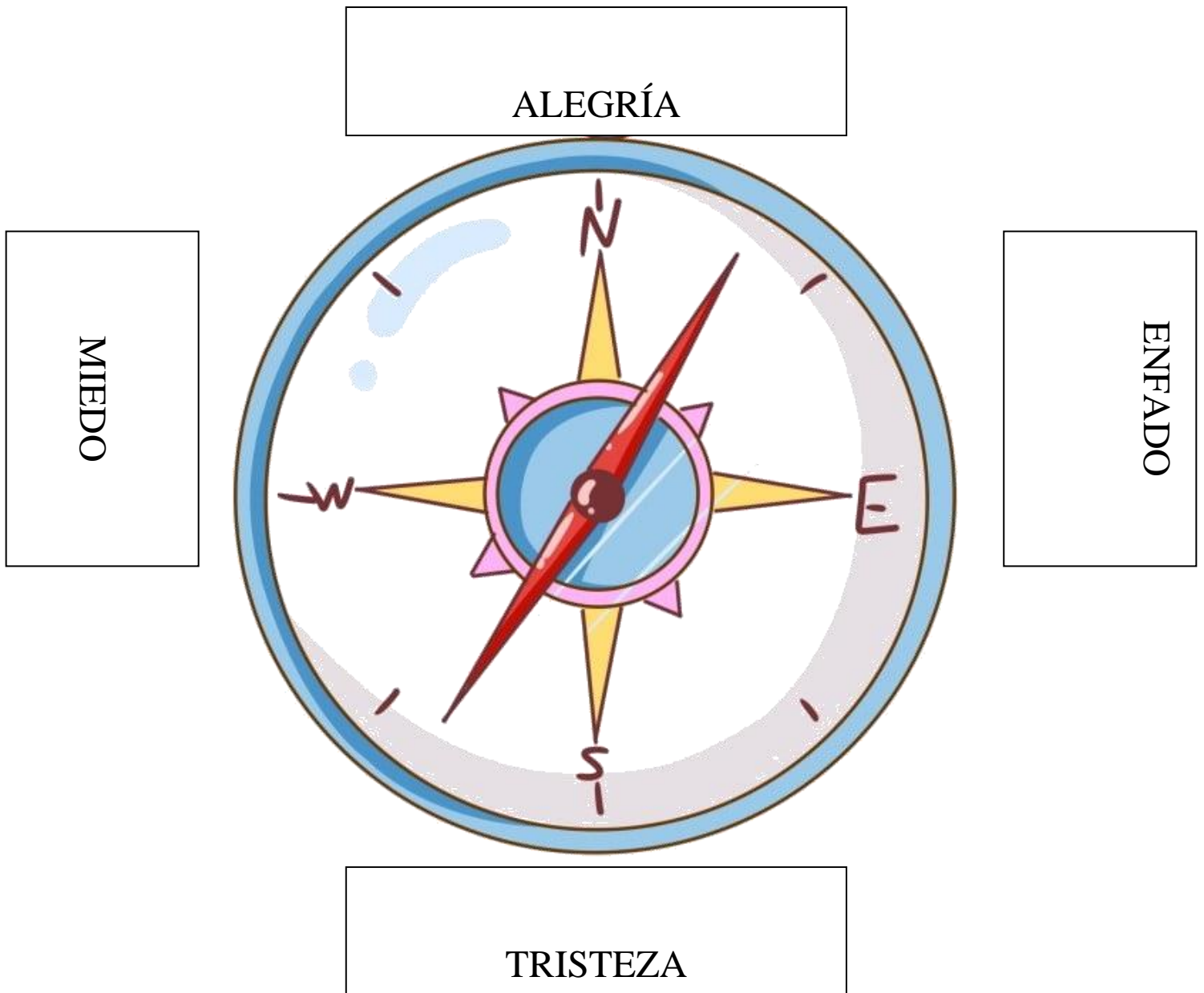
- Agresivo o asertivo
- Mensajes yo

TUTORÍA

Fecha:



ANEXO 6: LA BRÚJULA DE LAS EMOCIONES



ANEXO 7: ¿AGRESIVO O ASERTIVO?

1.- Has estado esperando en la cola de la tienda durante un buen rato. Una persona llega y sin respetar la cola se pone delante de ti. Y le dices:

Respuesta Agresiva

Respuesta Asertiva

2.- Llevas tu ordenador a reparar. Necesitas el aparato y el hombre dice que tardará por lo menos un día. Después de esperar una semana, el hombre no ha comenzado a repararlo. Tú le dices:

Respuesta Agresiva

Respuesta Asertiva

3.- Le has dejado un programa de ordenador a un amigo. Pasa el tiempo y no te lo devuelve. Ante la insistencia te entrega una copia del programa en lugar del programa original que le dejaste. Afirma que el tuyo lo ha perdido. Tú le dices:

Respuesta Agresiva

Respuesta Asertiva

4.- Te habías comprometido con un grupo de compañeros para realizar una actividad. No asististe a la hora acordada. El grupo te reclama tu impuntualidad. Tú contestas:

Respuesta Agresiva

Respuesta Asertiva

ANEXO 8: MENSAJES YO.

Tu amigo te dice que le acompañes a una tienda, pero tú prefieres quedarte en casa viendo una película.

MENSAJE TU	MENSAJE YO

Sergio habla en tono pasional cuando cree que tiene la verdad. Siempre trata de tener la razón.

MENSAJE TU	MENSAJE YO

A la salida del instituto saludaste a tu amiga Laura y ella estaba enfadada y no te contestó. Tú no sabías la razón de su malestar.

MENSAJE TU	MENSAJE YO

Tu hermano te prometió llegar a las 4 de la tarde a casa para ir al cine, pero llegó más tarde y os perdisteis la sesión de la película.

MENSAJE TU	MENSAJE YO



ANEXO 9: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN.

Género: Chico Chica

Curso:

Rodea del 1 al 5 cual es grado con el que más te sientes identificado/a, siendo el 1 el más bajo y el 5 el más alto.

1. Considero que los contenidos me han ayudado a desarrollar las habilidades que se han trabajado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Considero que las explicaciones fueron lógicas y adecuadas al tema planteado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Considero que las actividades fueron adecuadas y acorde a los contenidos trabajados.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Considero que el tiempo dedicado ha sido suficiente para trabajar esas habilidades.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Considero de utilidad estas actividades para mejorar la convivencia en el centro.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Considero estos contenidos de utilidad para continuar con la mejora de mis habilidades sociales.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Considero que este programa ayudará a las intervenciones en mediación.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. ¿Qué es lo que más te ha gustado de este programa de habilidades sociales? ¿Por qué?

9. ¿Qué es lo que menos te ha gustado del este programa? ¿Por qué?

10. ¿Qué habilidad es la que consideras que deberías seguir trabajando? ¿Por qué?

11. ¿Qué crees que es lo que más te va a ayudar a desarrollar positivamente tus relaciones personales?

12. ¿Tienes alguna sugerencia que pueda mejorar estas actividades?

Muchas gracias por su participación