

DEPARTAMENT DE MÈTODES D'INVESTIGACIÓ Y
DIAGNÒSTIC EN EDUCACIÓ

UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA A LA
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE MEDIACIÓN PARA
LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS
ESCOLARES.

ANA M^a MORAL MORA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Servei de Publicacions
2011

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 15 d'octubre de 2010 davant un tribunal format per:

- Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá
- Dra. M^a Carme Boqué Torremorell
- Dr. Luis Lizasoain Hernández
- Dra. M^a José Rodríguez Conde
- Dra. Laura García Raga

Va ser dirigida per:

Dra. M^a de los Desamparados Pérez Carbonell

Dra. Inmaculada Chiva Sanchís

©Copyright: Servei de Publicacions

Ana M^a Moral Mora

Dipòsit legal: V-4117-2011

I.S.B.N.: 978-84-370-8068-0

Edita: Universitat de València

Servei de Publicacions

C/ Arts Gràfiques, 13 baix

46010 València

Spain

Telèfon:(0034)963864115

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
DEPT. MÈTODES D'INVESTIGACIÓ I DIAGNÒSTIC EN EDUCACIÓ



UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA A LA EVALUACIÓN DE
PROGRAMAS DE MEDIACIÓN PARA LA MEJORA DE LA
CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES.

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

ANA M^a MORAL MORA

DIRIGIDA POR:

Dra. D^a M^a DE LOS DESAMPARADOS PÉREZ CARBONELL

Dra. D^a.INMACULADA CHIVA SANCHÍS

Valencia, 2010

AGRADECIMIENTOS

A lo largo del proceso de elaboración de esta tesis, he tenido la oportunidad de conocer y trabajar con personas que han hecho posible que llegue a su fin. Considero que este es el momento en el que les puedo expresar mi agradecimiento por las ideas, materiales y ayudas prestadas, y, sobre todo por los ánimos que en ocasiones tanta falta hicieron.

En primer lugar, agradecer a mis directoras de tesis la Dra. M^a de los Desamparados Pérez Carbonell y la Dra. Inmaculada Chiva Sanchís, el haber sido guía y referente fundamental en este proceso de crecimiento personal y profesional.

A la Dra. Genoveva Ramos Santana, por haber contribuido con su apoyo como una más del equipo de investigación, aportando ideas y consejos que tanto en el plano profesional como en el personal han sido bien acogidos.

A aquellos compañeros y compañeras del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación que han estado pendientes y me han apoyado con animosidad a lo largo de todo este proceso.

Agradezco la colaboración de la Dra. Laura García Raga por ser compañera incansable en este camino de la mediación.

Debo agradecer a las personas que integran y colaboran con el Instituto de Innovación para la Cultura y la Paz (IICyP) el haberme ofrecido la oportunidad de conocer y trabajar en los programas para la mejora de la convivencia en los centros escolares. También agradecer a los equipos directivos, profesorado y, sobre todo al alumnado que motivados por la mejora en sus centros participaron con sus opiniones en las sesiones de evaluación.

Por último, agradecer su apoyo a aquellas personas que siempre han estado y están ahí, tanto en los buenos momentos como en los que no lo son tanto. A mi familia, amigos y amigas por sus palabras y sus muestras de cariño y ánimo. A mi madre por su amor y dedicación incondicional, a mi hermano por saber escuchar y ofrecerme otro punto de vista. A mi compañero de alegrías y fatigas, Jose, por su amor, comprensión y paciencia, y, sobre todo por compartir por entero su vida conmigo y con nuestro pequeño que con su fuerza y alegría ilumina cada uno de nuestros días.

¡Muchas gracias a todos y a todas!

Ana M^a Moral Mora

ÍNDICE

<i>INTRODUCCIÓN</i>	<i>IX</i>
---------------------------	-----------

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

1. <u>La educación y la convivencia en el ámbito escolar</u>	3
2. <u>La investigación en el ámbito de la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia en los centros escolares</u>	7
2.1. Informe del Defensor del Pueblo 2000	13
2.2. Informe del Defensor del Pueblo 2006	19
2.3. Resultados comparados de los Informes del Defensor del Pueblo 1999 y 2006.....	25
2.4. Estudio sobre violencia entre compañeros del Centro Reina Sofía 2005.....	29
2.5. Informe Cisneros X. Violencia y Acoso Escolar en España.....	35
2.6. Informe del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana 2007.....	38
3. <u>El conflicto como proceso de cambio</u>	57
3.1. Concepto de conflicto	57
3.2. Perspectivas teóricas acerca del conflicto	72
3.3. Elementos del conflicto.....	83
3.4. Tipos de conflicto.....	87
3.4.1. <i>El conflicto escolar</i>	115
3.4.1.1. Concepto de conflicto escolar.....	116
3.4.1.2. Tipos de conflictos escolares.....	120

3.4.1.3. Causas por las que se producen los conflictos en el ámbito escolar.....	129
3.5. Estilos de afrontamiento del conflicto	134
4. <u>Procesos de resolución de conflictos</u>	137
4.1. La mediación como proceso de afrontamiento en situaciones de convivencia	143
4.1.1. <i>El origen de la mediación</i>	143
4.2. Concepto de mediación como proceso de resolución de conflictos	144
4.3. Enfoques, escuelas y modelos de mediación	152
4.4. Fases del proceso de mediación	159
5. <u>Procesos de resolución de conflictos en el ámbito escolar: La mediación escolar</u>	171
5.1. El origen de la mediación escolar	174
5.2. El concepto de mediación escolar	177
5.3. Tipos de mediación escolar	184
6. <u>Algunas notas sobre legislación en el marco de la convivencia escolar</u>	187
7. <u>Algunas líneas de intervención para la mejora de la convivencia en los centros escolares</u>	207
7.1. Líneas de intervención en el contexto específico del aula	218
7.2. Línea de intervención en el centro escolar como espacio organizativo y de participación	225

7.2.1. <i>Líneas de intervención relacionadas directamente con la mediación en el centro escolar</i>	231
8. <u>Programas de convivencia en el ámbito escolar</u>	237
8.1. Iniciativas para la promoción de la convivencia en el ámbito europeo	240
8.2. Iniciativas para la promoción de la convivencia escolar en España	259
8.3. Programas de convivencia y mediación escolar en España	263
8.4. Otras iniciativas de promoción de la convivencia escolar en el ámbito nacional	295
8.5. Programas e iniciativas de promoción de la convivencia escolar el ámbito de la Comunidad Valenciana	300
9. <u>Evaluación de programas en el contexto educativo</u>	309
9.1. Origen de la Evaluación de Programas	310
9.2. El programa como objeto de estudio.....	314
9.3. Concepto de evaluación de programas.....	318
9.4. Modelos de evaluación de programas	323
9.5. Criterios, indicadores y estándares en la evaluación de programas	335
9.6. Proceso de evaluación de programas	346
9.7. Evaluación de programas de intervención en situaciones de convivencia en el ámbito educativo	356
9.7.1. <i>Pasado y presente de la evaluación de programas de convivencia escolar</i>	357

9.7.2. <i>Pautas a seguir en evaluaciones de calidad de programas de convivencia escolar</i>	39
--	----

II. MARCO EMPÍRICO.

1. <u>Presentación de los estudios realizados</u>	365
2. <u>Contextualización de los estudios empíricos</u>	368
2.1. Análisis del contexto y origen de los programas presentados.....	370
2.1.1. <i>Primer programa: “Programa de Prevención de la Violencia Estructural en las Familias y en los Centros Escolares”</i>	372
2.1.2. <i>Segundo programa: “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”</i>	380
2.1.3. <i>Contextualización de los Centros de Educación Secundaria participantes</i>	386
3. <u>Objetivos y metodología de los estudios empíricos</u>	390

ESTUDIO I: LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES.

1. <u>Descripción de la muestra del Estudio I</u>	396
1.1. Estudiantes.....	397
1.2. Profesorado.....	398
1.3. Personas que implementaron el programa.....	399
1.4. Coordinadoras del programa	401
2. <u>Descripción de los instrumentos empleados en el Estudio I</u>	401
2.1 .Cuestionario.....	403

2.2. Grupo de discusión destinado a las implementadoras.....	408
2.4. Entrevista.....	410

Análisis del funcionamiento del programa.

3. <u>Resultados del Estudio I</u>	413
3.1. Resultados de estudiantes.....	413
3.1.1. Resultados descriptivos de estudiantes globales y por centro	413
3.1.2. Resultados del análisis diferencial de los estudiantes atendiendo a la variable centro	428
3.1.3. Resultados del análisis diferencial de los estudiantes atendiendo a la variable sexo	444
3.2. Resultados de profesorado.....	449
3.2.1. Resultados descriptivos del profesorado.....	449
3.3. Resultados de las implementadoras del programa	456
3.3.1. Resultados descriptivos de las personas implementadoras	456
3.4. Resultados de las coordinadoras del programa	464
4. <u>Conclusiones globales del Estudio I</u>	471

ESTUDIO II: LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE CONVIVENCIA Y MEDIACIÓN ESCOLAR.

1. <u>Descripción de la muestra del Estudio II</u>	476
1.1. Descripción de la muestra del Primer pase del Estudio II.....	478
1.1.1. Estudiantes	478
1.1.2. Profesorado.....	479
1.1.3. Equipo de mediación.....	479
1.2. Descripción de la muestra del Segundo pase del Estudio II.....	480
1.2.1. Estudiantes.....	480

1.2.2. Profesorado.....	481
1.2.3. Equipo de mediación.....	482
1.2.4. Implementadora y coordinadora.....	483
2. <u>Descripción de instrumentos empleados en el Estudio II</u>	483
2.1. Instrumentos empleados en el Primer pase del Estudio II.....	484
2.1.1. Cuestionario dirigido a Estudiantes	485
2.1.2. Cuestionario dirigido a Profesorado	487
2.1.3. Cuestionario dirigido al Equipo de mediación	488
2.2. Instrumentos empleados en el Segundo pase del Estudio II	488
2.2.1. Cuestionario dirigido a Estudiantes.	489
2.2.2. Cuestionario dirigido a Profesorado	490
2.2.3. Cuestionario dirigido a Equipo de mediación	490
2.2.4. Entrevista dirigida a Implementadora y coordinadora	491

Análisis del funcionamiento del programa.

3. <u>Resultados del Estudio II.</u>	492
3.1. Resultados de Estudiantes	492
3.1.1. Resultados descriptivos globales	492
3.1.2. Resultados descriptivos por centros.....	505
3.1.2.1. Resultados globales atendiendo a la variable centro	505
3.1.2.2. Resultados de análisis diferencial atendiendo a la variable centro	539
3.1.3. Resultados atendiendo a la variable sexo	543
3.1.3.1. Resultados globales atendiendo a la variable sexo	543

3.1.3.2. Resultados de análisis diferencial de los estudiantes atendiendo a la variable sexo	588
3.2. Resultados de Profesorado	564
3.3. Resultados del Equipo de Mediación	567

Análisis de la efectividad del programa

4. <u>Estudio empírico cualitativo</u>	575
4.1. Planteamiento del estudio cualitativo.....	576
4.2. Objetivos y finalidad del estudio.....	578
4.3. Muestra específica del análisis de contenido	581
4.4. Fase de recopilación de información y estrategia de análisis de la información	582
4.5. Resultados e interpretación de datos	591
4.5.1. Análisis de categorías	591
4.5.2. Establecimiento de modelos de significados.....	683
4.6. Estrategias para mejorar la validez	691
4.7. Conclusiones del estudio cualitativo.....	693

III. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES.

1. Introducción al apartado de conclusiones	699
2. Muestras empleadas	701
3. Resultados de los estudios empíricos.....	705

IV. BIBLIOGRAFÍA.

Bibliografía	749
Webgrafía.....	783

V. ANEXOS.

Anexo 1: Instrumentos elaborados para la recogida de información.	
- Instrumentos del Estudio I	789
- Instrumentos del Estudio II.....	807
Anexo 2: Tablas de unidades de significado, temas y categorías del Estudio II. Análisis de la efectividad del programa	823
Anexo 3: Tablas de los estudios empíricos I y II.....	853

INTRODUCCIÓN

La escuela, se ha ocupado tradicionalmente de la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones de ciudadanos. Entre los distintos tipos de aprendizajes aportados, la institución educativa se ha caracterizado por priorizar aspectos cognitivos o intelectuales más que afectivos y emocionales. Sin embargo, creemos que estos últimos, son variables esenciales que deben tenerse en cuenta en la educación de las personas que conviven en sociedad, puesto que son necesarios en las relaciones que establecerán con los demás.

Por ello, el desarrollo de iniciativas de intervención en la resolución de conflictos en los centros educativos, son ahora una realidad que responde a una necesidad generada por la preocupación creciente que viene mostrando nuestra sociedad ante los conflictos que se dan, especialmente aquellos que tienen lugar en el medio escolar. Estas iniciativas o propuestas, se transforman en programas, proyectos y planes que se incentivan desde las administraciones, universidades, centros de investigación, centros escolares, etc. Actuaciones que desde diferentes perspectivas, tratan diversos aspectos de la convivencia escolar como son el conocimiento de uno mismo y de los demás, el respeto de lo ajeno, la comunicación positiva, las emociones y sentimientos, los valores, la resolución de conflictos de una manera pacífica,... todos ellos destinados a la dotación del bagaje necesario para hacer frente a los conflictos que se presentan en la vida cotidiana.

Los programas de los que hablamos, se sitúan entre aquellos que promocionan la convivencia a través de medios pacíficos, cuya intervención se materializa en los miembros de la comunidad escolar.

La Tesis Doctoral que se presenta, denominada “*Una Aproximación Metodológica a la Evaluación de Programas de Mediación para la Mejora de la Convivencia en los Centros Escolares*” surge a partir de la implementación del “*Programa para la Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y los Centros Escolares*” y del “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” y a la necesidad de realizar su evaluación. Ambos programas fueron promovidos por el Instituto de Innovación para la Convivencia y la Paz (IICYP), anteriormente Asociación Cultural Espacio de Formación Integral (ACEFI), entidad sin ánimo de lucro dedicada a la promoción de proyectos de carácter socioeducativo, en la ciudad de Valencia.

Los objetivos que se plantean en esta Tesis son comprobar, a través de la evaluación, cómo funcionan estos programas y si realmente se producen cambios en los destinatarios a consecuencia de su implementación, que a su vez, sirvan al planteamiento de una propuesta metodológica de evaluación de programas de mediación.

Esta Tesis Doctoral se basa en una evaluación real, realizada en un contexto natural, lo que supone una de las mayores riquezas de la investigación evaluativa.

La investigación que se plantea, combina algunas de las distintas formas de acercarnos a la realidad que nos proporciona el campo de la investigación evaluativa. Proponemos una investigación que complementa

dos metodologías, la cuantitativa y la cualitativa. Dando importancia tanto a los resultados descriptivos como a las interpretaciones obtenidas, que sirven de base a la reflexión posterior en torno al planteamiento de la propuesta metodológica de evaluación de programas de mediación.

La presentación de este trabajo, se estructura en dos partes fundamentales, la primera de ellas, es la fundamentación teórica de la Tesis y, la segunda, viene referida a los estudios empíricos realizados a partir de los programas objeto de estudio.

En cuanto a la *fundamentación teórica*, comienza con la revisión conceptual de los elementos que se relacionan con:

- la convivencia en el ámbito escolar;
- el estado de la investigación existente en el ámbito de la prevención de la violencia para la promoción de la convivencia;
- el conocimiento del conflicto, en su vertiente más positiva, como proceso de cambio;
- la mediación escolar como algo más que una forma de resolución de conflictos;
- la respuesta de la administración al tema de la convivencia través de la legislación educativa;
- la revisión de las principales líneas de intervención orientadas a la promoción de la convivencia en el contexto educativo;
- el conocimiento de algunos de los programas e iniciativas que fomentan el *vivir con los demás*, y
- la evaluación de este tipo de iniciativas enclavadas en contextos educativos.

Una vez efectuada dicha revisión conceptual, presentamos el *marco empírico*, en el que, a modo de introducción, se presentan los estudios evaluativos realizados, señalando el contexto en el que se desarrolla cada uno de ellos, especificando cuales son los objetivos que caracterizan a dichos estudios, así como la metodología empleada. A partir de este momento, se describe el proceso evaluativo de los programas, objeto de estudio, especificando las muestras seleccionadas, comentando el diseño de los instrumentos empleados para la recogida de información, así como los resultados obtenidos. Seguidamente, se aportan los análisis y resultados obtenidos en base a los objetivos planteados en los estudios, que se operativizan del siguiente modo:

- Para la evaluación del funcionamiento de los programas:
 - o Se efectúan análisis de los datos globalmente y por centro de la opinión y de la satisfacción de los implicados respecto a los programas analizados.
 - o Se analizan diferencialmente los resultados obtenidos en función del centro y del sexo en estudiantes.
- Para la evaluación de la efectividad del programa:
 - o Se explora cuáles son las representaciones que mantienen las distintas audiencias del programa acerca de los conflictos escolares.
 - o Se determinan los temas y se comparan las categorías que plantean las diferentes audiencias acerca de las cuestiones que se les propusieron.

- Se detectan los cambios que se han producido en la opinión de las audiencias antes y después de la implementación del programa, en función del análisis de dichas categorías.
- Se Establece una aproximación de modelos de respuesta y de significado para la evaluación.
- Para la propuesta metodológica acerca de la evaluación de programas de mediación:
 - Se elabora una propuesta metodológica de evaluación específica para los programas de mediación en los centros escolares, atendiendo a los elementos de reflexión resultantes de los estudios realizados.

Esta Tesis Doctoral supone un trabajo de investigación que pretende ser objeto de una revisión constante de la evaluación de programas de mediación, asumiendo que cada fase de desarrollo del proceso evaluador genera mayor información y por tanto una mejora del mismo. Se trata por tanto, de un proceso dinámico que debe adaptarse al contexto de la situación en la que se encuentra cada centro escolar en el que se aplica este tipo de programas.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

1. LA EDUCACIÓN Y LA CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Estamos rodeados por una serie de sucesos, que aunque en algunos casos sean puntuales, no dejan de provocar una alarma social que nos afecta y nos hace percibir un entorno en el que los conflictos evolucionan constantemente.

La necesidad de educar en la convivencia nace de la sociedad democrática en la que estamos ubicados. Vivimos en un mundo en el que asistimos a cambios constantes en cuanto a nuevas tecnologías, avances científicos e importantes cambios políticos y sociales. En el que, también, se están produciendo movimientos migratorios de unos países a otros lo cual genera un abanico de culturas y situaciones diversas. La integración en nuestra sociedad implica adoptar una serie de normas, ideas, principios y valores, que nos permitan vivir con los demás y que están de acuerdo con una cultura e ideología concreta. De la interacción con otras personas y del proceso de integración en un grupo social, surgen las diferencias, el choque de intereses..., en definitiva, se originan los conflictos. Sabemos que para poder convivir con los demás es necesario cumplir con una normativa, unas reglas sociales que hacen posible que nos entendamos con otras personas. Estas pautas que nos ayudan a vivir en sociedad son enseñadas y aprendidas por diversos agentes socializadores, entre ellos destacan principalmente la familia y la escuela.

Actualmente, se está encomendando un papel fundamental a la escuela en la transmisión de valores que promocionan la convivencia y la cultura de la paz entre el alumnado, con la finalidad de formar a ciudadanos responsables que participen en el progreso de la sociedad. La tolerancia, el

respeto por uno mismo y por el otro, la solidaridad,... forman parte del legado que se pretende dejar a los “futuros” ciudadanos del mundo. Por esto mismo, a continuación vamos a hacer un repaso de lo que se entiende por el concepto de convivencia, asociado a su vez a otros como paz, cultura de paz, paz positiva, e incluiremos algunas notas sobre legislación en el marco de la convivencia escolar.

Comenzando por el concepto de convivencia, García Raga y López Martín definen la convivencia como algo que tiene sentido en sí mismo y significa una “*construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes y cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar (García Raga y López Martín, 2007:89)*”. Según la definición que dan los autores de convivencia, vemos como el conjunto de las relaciones que se establecen entre las personas, especialmente en el ámbito educativo, están situadas en un contexto en el que existen unos derechos y deberes para todos los miembros de la comunidad escolar. Los derechos y deberes de los que hablamos, van más allá del contexto educativo, y trascienden al resto de ámbitos de la sociedad. Consideramos, al igual que los autores, que la convivencia escolar puede ser decisiva para la convivencia social (García Raga y López, 2010) y tan sólo puede darse en un estado democrático y de derecho, en el que exista un sistema justo y equilibrado para las personas que lo componen.

Entendemos, al igual que García Raga (2007b), que cuando hablamos de convivencia, no implica necesariamente que se produzca ausencia de conflictos. El problema de mantener la paz entre las personas o

el poder convivir con los demás, no se refiere únicamente a que no exista ningún tipo de conflicto. Así mismo, Viñas (2004) señala que los conflictos son algo natural en la convivencia y su aparición no comporta que se produzca una ruptura en las relaciones entre las personas. También afirma que una buena convivencia se concreta en la resolución efectiva y positiva de los conflictos. Como vemos, los conflictos forman parte de la convivencia entre las personas y lo importante no es la ausencia de problemas, sino, que éstos sean gestionados de la mejor forma posible. Tuvilla (2004:278) todavía va más allá, este autor concibe el conflicto como “*el motor del cambio social*”.

En esta línea, enlazamos la perspectiva que tienen algunos autores como Lederach (2000) y Galtung (1981) sobre la convivencia y concretamente, acerca de la paz positiva. Ellos establecen varias definiciones de lo que hasta ahora se ha entendido por paz, y lo que debería entenderse por dicho concepto. Estos autores distinguen dos connotaciones en la definición del concepto, la negativa y la positiva. La primera, es la que hasta ahora viene siendo la constante, la que prevalece en el mundo occidental y fue establecida, en gran medida, en tiempos del imperio romano. La **paz negativa**, es aquella que se caracteriza por:

- el orden,
- la no guerra,
- la ausencia del conflicto y/o violencia,
- el mantenimiento de unidad y orden interno de un grupo, estado, país,...
- se fundamenta en el pasado y,
- es una meta alcanzable.

Según esta perspectiva, el concepto de paz se limita al estado de *no guerra*, a la ausencia del conflicto, con lo que entendemos que se trata de algo muy limitado y momentáneo. Si contamos las veces en las que el mundo a lo largo de la historia ha estado en paz obtenemos una respuesta no menos que desesperanzadora. Muchas veces nos referimos al hecho de “estar en paz” a estar tranquilos, sin discusiones, alejados de cualquier situación que distorsione un estado de no conflicto. Entendemos que paz es un ideal deseado por todos y pocas veces alcanzable (Lederach, 2000).

En la segunda acepción del concepto, se habla de *paz positiva* como aquella que se caracteriza por:

- la armonía y justicia,
- el cambio social,
- la presencia de igualdad,
- la aceptación de los conflictos,
- el seguimiento de los conflictos,
- orientarse al futuro,
- ser un valor.

Este concepto asume el conflicto como parte del cambio y la transformación social necesaria para que se dé la paz. Se entiende que los conflictos generan situaciones en las que lo importante es la creación de soluciones positivas futuras, y no del estancamiento en el pasado. Hace hincapié en la justicia y armonía como valores a alcanzar por todas las partes protagonistas de una situación problemática, tanto si es con nosotros mismos como con los demás. La paz positiva está relacionada directamente con la creencia de diversas culturas que valoran y promocionan el mantenimiento y respeto de las relaciones con los demás.

2. INVESTIGACIÓN ACERCA DE LA CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

En este punto pretendemos constatar, cual es la trayectoria de la investigación que se ha hecho hasta el momento acerca de la convivencia en los centros escolares. Debemos puntuar que los trabajos que hemos revisado sobre el tema se centran fundamentalmente en analizar aquellas situaciones que alteran la convivencia escolar, basándose en el estudio de la violencia y el acoso en dicho ámbito, como resultado de una falta de convivencia entre los miembros de la comunidad escolar.

Según Serrano (2006), la investigación que se hace acerca de las situaciones de convivencia que se producen en los centros educativos comienza en los Estados Unidos en los años cincuenta del pasado siglo XX. Los primeros estudios de los que se tiene referencia, tratan de la conflictividad escolar en Europa, son liderados por el doctor Meter Heinemann. Este psiquiatra suizo, estudió concretamente el fenómeno del maltrato entre iguales a partir del año 1969. Parece ser que Heinemann publicó su primer artículo en un periódico acerca del tema, después de observar como en un colegio de su ciudad, un grupo de alumnos perseguía a otro estudiante. Este hecho, hizo que Heinemann recordara su infancia y los abusos de los que tanto él como sus compañeros de pupitre habían padecido. Así pues, Heinemann publicó la reflexión acerca de la pasividad que había mostrado la sociedad a lo largo de los años, ante este fenómeno al que denominó *mobbing*, que traducido significa *persecución en pandilla* (Ortega, 2000). En este escenario, y a partir de los estudios de Heinemann, comenzó la investigación en este ámbito. El suicidio de tres jóvenes

afectados por la ansiedad provocada por la persecución y el maltrato de algunos de sus compañeros de clase conmovió a la sociedad sueca cuyo gobierno decidió investigar el estado de la cuestión en su país, poco después lo hizo Noruega, realizando una exploración general de todos sus centros escolares. El encargado de llevar a cabo esta labor investigadora fue Olweus (1973, 1978, 1985, 1989, 1991, 1993) en Suecia y Noruega cuyos estudios sirvieron de guía en otros países, entre ellos España (Ortega, 1998). Estos acontecimientos, y los que tuvieron lugar en otros países, hicieron que muchos gobiernos encargaran investigaciones a diversas instituciones para hacer un diagnóstico de la situación de sus escolares. Diversos profesionales del ámbito educativo recibieron el encargo de liderar dichos estudios, encaminados a dar una respuesta clara acerca de qué estaba pasando en las escuelas y de qué modo podía resolverse. Entre estos expertos encontramos a Besag (1989), Tattum y Lane (1989), Whitney y Smith (1993), Cowie (1998) en Inglaterra; Mellor (1990) en Escocia; Byrne (1994), O'Moore y Minton (2004) en Irlanda; Tillmann y otros (1999) en Alemania; Basalisco (1989), Menesini (1996) y Genta (1996) en Italia; Debarbieux y Blaya (2002) en Francia.

Como vemos, es un tema que ha despertado un interés creciente en diversidad de países europeos debido a la gravedad que representan algunos de los casos que conocemos a través de la difusión que han hecho de ellos los medios de comunicación.

También en el contexto español, se ha investigado acerca de la violencia en las aulas, aunque de una manera tardía respecto al resto de países europeos. El primer estudio que se realizó en nuestro país, fue publicado por Vieira, Fernández y Quevedo en 1989. A partir de este primer trabajo, inspirado en los estudios que realizó Olweus, se van implementando

otras investigaciones por el territorio español. Algunas de las más relevantes son las de Cerezo y Esteban (1992) en Murcia; Ortega (1992, 1993, 1994^a y 1994b) y Mora-Merchán (1997) en Sevilla; Díaz Aguado (1996) en Madrid; Serrano e Iborra (2005) en Valencia. Otros estudios llevados a cabo en nuestro país los realizaron instituciones como el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), el Instituto de Evaluación que en el momento que se desarrollan los estudios se conocía como INCE (ambos dependientes del Ministerio de Educación), así como la oficina del Defensor del Pueblo junto a la Fundación UNICEF-Comité Español. Algunos de estos trabajos son comentados más adelante.

Hemos advertido, que en algunos de los trabajos revisados, se establecen dos líneas de investigación. Cada una de ellas se orienta claramente, una al estudio de la violencia escolar y otra al del acoso escolar. A pesar de ser dos conceptos muy cercanos, existe una diferenciación que comentamos seguidamente.

Según San Martín (Serrano, 2006:27), se entiende por violencia escolar cualquier “*acción que cause daño físico o emocional a una persona, objeto... tanto en la escuela como en lugares próximos a ella*”, por ejemplo, el hecho de que un estudiante insulte a otro, o a su profesor, haga un destrozo del material o las instalaciones escolares, hace que se consideren actos de violencia.

El acoso escolar sería un tipo específico de violencia en el ámbito educativo. Se trata de una conducta persistente en el tiempo que ejercen determinadas personas en contra de otras con el objetivo de causar un daño físico, psicológico... San Martín (Serrano, 2006:29) señala que “*son cuatro*

las condiciones que debe tener una conducta para que se considere acoso, y son las siguientes:

- *Ocurre entre compañeros,*
- *Se produce un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor,*
- *Es persistente en el tiempo;*
- *Es intimidatorio”.*

Cualquier acto de violencia puede desencadenar posteriormente una situación de acoso escolar. Con lo que ya sabemos, podemos establecer una diferencia clara entre violencia y acoso escolar. Mientras la violencia puede ejercerse en contra tanto de personas como de objetos o enseres de un centro, el acoso escolar se inflige únicamente sobre personas. También sabemos que un acto de violencia se puede producir de manera aislada, en un momento de rabia o frustración de alguien, sin embargo, el acoso escolar es una actuación que perdura en el tiempo. La violencia, en ocasiones, se ejerce por una pérdida del control de uno mismo en una situación concreta, pero el acoso a compañeros lleva una intencionalidad de causar daño a otras personas.

Según Serrano (2006) la mayoría de los estudios que se realizan sobre violencia escolar están fundamentados en un aspecto concreto de este tipo de violencia, el acoso escolar. Los informes que se han publicado acerca de acoso escolar, se basan principalmente en el testimonio de las víctimas en mayor medida que en el de los agresores.

Todos los autores e instituciones que hemos enumerado anteriormente se llevan casi cuatro décadas dedicadas a la investigación acerca del origen, las causas, los perfiles de agresor y víctima, cómo

influyen los factores de edad y sexo en el maltrato entre iguales,... son las premisas sobre las que han fundamentado su investigación. La mayoría de estos estudios, se han llevado a cabo con una doble finalidad. En primer lugar, conocer cuál es la situación respecto a la violencia que se da en el ámbito escolar. Esto es, hacer un diagnóstico con el objeto de averiguar por qué se produce el abuso por parte de algunos miembros de la comunidad escolar sobre otros, también para averiguar qué caracteriza a víctimas y agresores, cuales son los condicionantes que hacen que una persona cometa un acto de violencia sobre otras,.... Y en segundo lugar, una vez conocido el motivo y cual es la situación real de los centros escolares, poder diseñar actuaciones orientadas a la prevención y la intervención en las escuelas.

Ortega y Mora-Merchán (1997), llevaron un estudio en cinco centros escolares sevillanos que confirmó que los problemas que se presentaban eran homologables a los de otros países. Establecieron la existencia de una diferencia entre lo que es la verdadera *victimización* de lo que son las malas relaciones interpersonales. Tratan de reconceptualizar el problema genérico del maltrato entre compañeros, definiendo el problema de la intimidación prolongada, que da lugar a verdadera victimización de unos escolares hacia otros. Afirman que el estudio de este fenómeno, encuentra una dificultad debido a la escasa difusión que el maltrato entre compañeros ha tenido en nuestra cultura a diferencia de otros países que tienen un vocabulario específico para denominar este tipo de problemas. La *victimización* es definida por estos autores como “*el sentimiento de ser maltratado injusta e impunemente de forma prolongada y la sensación de indefensión que provoca el no saber salir, por los propios medios, de esa situación social*” (Ortega y Mora-Merchán, 1997: 20).

En este sentido, debemos hablar de una dinámica de intimidación-victimización, reconociendo en la primera parte el maltrato entre iguales o acoso y, en la segunda, el sentimiento de ser intimidado, la impotencia de no poder enfrentarse al agresor que tiene la víctima de maltrato.

Otros estudios como el del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 1995) y, posteriormente el informe del Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE, 1997)¹, son investigaciones que muestran el estado del sistema educativo español a través del diagnóstico de la organización, estructura, gestión, etc. En estos informes también se relata la opinión de los miembros de la comunidad escolar respecto al clima de los centros (CIDE, 1995) y al estado de la convivencia en los mismos (INCE, 1997).

Aunque en el informe del CIDE se hace un diagnóstico completo del sistema educativo, es en el segundo informe, el del INCE, en el que se da mayor importancia a las cuestiones acerca de cómo se relacionan las personas que forman parte de los centros educativos, así como al clima de convivencia que se genera en ellos. En lo que respecta a la respuesta de la muestra que participó en este estudio, parece que, en general, manifiestan estar satisfechos con el ambiente que predomina en los centros, tanto entre profesorado, como entre profesores y alumnos. Sin embargo, la contestación de estas personas a otras cuestiones reflejan que:

- una cuarta parte de los encuestados aseguran estar preocupados a causa de la violencia en el ámbito escolar, de los que tan sólo un 8% consideran que se trata de un asunto muy preocupante.

¹ Llamado también Instituto Nacional de Evaluación y Calidad Educativa (INECSE), y, actualmente Instituto de Evaluación (IE), nueva denominación establecida por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE).

- El 80% de las personas encuestadas comentan que se dieron situaciones de indisciplina en su centro educativo en los últimos tres años. En su mayoría, se trata de alborotos en el aula y fuera de ella, así como la falta de respeto a compañeros. El desinterés y los problemas familiares parecen ser las causas que se dan mayoritariamente en las respuestas.
- En un 60% de la muestra, se manifiesta que ha habido agresiones en los centros durante los últimos tres años, aunque tan sólo el 7% asegura que se produjeron más de 10 agresiones a lo largo de ese periodo de tiempo. Como medidas más efectivas para la prevención de las agresiones aparecen la orientación y apoyo escolar, así como una mayor colaboración entre las familias y los centros.

2.1. INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO 2000.

Posteriormente, y, debido a la repercusión que va teniendo la violencia en el ámbito escolar y fuera de éste, el parlamento español le pide la oficina del Defensor del Pueblo que investigue acerca de la repercusión que tiene la violencia en los centros educativos. Este organismo junto al Comité español de UNICEF, son los que encargan la elaboración del estudio a un equipo interdisciplinar de la Universidad Autónoma de Madrid. En noviembre de 1999 se presenta un informe al Parlamento, que es publicado en el año 2000. A éste, le sigue otro trabajo recopilatorio de los años 1999 al

2006². En él, se muestra la situación real de conflictividad que sufren muchos centros escolares en nuestro país.

En el informe correspondiente al año 2000, se hace un estudio en el que intervinieron 3000 estudiantes de 300 centros de todo el territorio español. Se escogieron diez estudiantes de cada centro, de los que había el mismo número de chicos que de chicas y representación de todos los cursos de la etapa de secundaria. Además se contó con la participación de 300 jefes y jefas de estudios de los centros. Los resultados de este estudio, se fundamentan en la interpretación de la información aportada por parte del alumnado y profesorado de los centros. En el caso de los estudiantes, el análisis de los resultados se realiza según el papel que reconocen tener los escolares delante del fenómeno de la violencia escolar, esto es, como testigos, como agresores y como víctimas. A continuación, comentamos algunos de las respuestas que dieron los estudiantes encuestados acerca de la incidencia del maltrato entre compañeros, así pues muestran que:

- **Víctimas:**

- Manifiestan que se producen con **menor frecuencia**, algunas de las manifestaciones de conductas agresivas más graves como *amenazar con armas (0,60%)*, *así como obligar a hacer cosas con amenazas (0,70%)*, *el acoso sexual (1,70%)*, *amenazas físicas directas como ser pegado (4,10%) e indirectas – rompan sus propiedades (4,10%) o que roben (6,40%) –ver tabla 1.*

² A pesar de que el primer informe se publicó en el año 2000, fue presentado en noviembre del año 1999, con lo que se recogieron datos en ese mismo año que son tenidos en cuenta en el estudio posterior, en el trabajo recopilatorio de 1999 a 2006).

- Estos mismos estudiantes dicen que se producen con **mayor frecuencia** otro tipo de agresiones como son las *verbales* – ser insultado (33,80%), que hablen mal a sus espaldas (31,20%) o que reciba motes peyorativos (30,10%); *agresiones físicas indirectas* como esconder cosas (20%) o no permitir su participación (8,90%); *amenazas para intimidar* como meter miedo (8,50%).

Tabla 1. Tomado del Informe del Defensor del Pueblo- UNICEF, 2000.
VICTIMAS

POSICIÓN	TIPO DE MALTRATO	FRECUENCIA «A VECES ME OCURRE»	PORCENTAJE
1ª	Me insultan	881	33,80%
2ª	Hablan mal de mí	818	31,20%
3ª	Me ponen motes	820	30,10%
4ª	Me esconden cosas	543	20,00%
5ª	Me ignoran	366	14,00%
6ª	No me dejan participar	239	8,90%
7ª	Me amenazan para meterme miedo	238	8,50%
8ª	Me roban cosas	184	6,40%
9ª	Me rompen cosas	119	4,10%
10ª	Me pegan	116	4,10%
11ª	Me acosan sexualmente	49	1,70%
12ª	Me obligan a hacer cosas	22	0,70%
13ª	Me amenazan con armas	17	0,60%

- **Agresores:**

- Respecto a aquellos estudiantes que contestan que han cometido alguna vez actos de maltrato, señalan que las conductas **más frecuentes** son *agresiones de tipo verbal*, como *insultar* (40,90%), *hablar mal de alguien* (35,30%) o *poner motes* (32,90%); de *exclusión social* como *ignorar* (35,10%) o *no dejar participar* (11,70%) (ver tabla 2); y

agresiones físicas indirectas, amenazas para meter miedo (6,80%) y directas, como pegar a alguien (6,60%).

- En el caso de estos estudiantes, aseguran que han llevado a cabo con **menos frecuencia** *agresiones físicas indirectas como robar (1,30%) y romper objetos personales (1,20%), agresiones sexuales (0,50%) y agresiones más graves como amenazar con armas (0,30%) u obligar a otras personas a hacer algo (0,30%).*

Tabla 2. Tomado del Informe del Defensor del Pueblo- UNICEF, 2000. AGRESORES			
POSICION	TIPO DE MALTRATO	FRECUENCIA «A VECES LO HAGO»	PORCENTAJE
1ª	Insulto	1.066	40,90%
2ª	Hablo mal	923	35,30%
3ª	Ignoro	917	35,10%
4ª	Pongo motes	895	32,90%
5ª	Escondo cosas	332	12,20%
6ª	No dejo participar	314	11,70%
7ª	Amenazo para meter miedo	189	6,80%
8ª	Pego	189	6,60%
9ª	Robo cosas	36	1,30%
10ª	Rompo cosas	35	1,20%
11ª	Acoso sexualmente	15	0,50%
12ª	Amenazo con armas	10	0,30%
13ª	Obligo a hacer cosas	8	0,30%

En el estudio de la conducta de los estudiantes que se autoafirman como agresores se observó, en el caso de las conductas más graves, disminuye el grado de incidencia de agresores, y viceversa, al apuntar conductas menos graves de maltrato, aumenta el grado de incidencia de agresores que aseguran perpetrarlas.

- **Testigos:**

- La percepción del maltrato en los centros por aquellos estudiantes que se autoafirman como testigos, es de que existe mayor grado de incidencia en relación a lo que señalan víctimas y agresores. Las conductas que señalan los testigos como **más frecuentes**, son las referidas a la exclusión social, así pues destacan la de *ignorar* (57,20%) o *no dejar participar* (47,20%) como las más habituales junto a una agresión física indirecta como es la de *esconder las cosas* (49,80%). En cuanto al *insulto* (31,30%), los testigos perciben que sucede en menor grado que en el caso de lo que han señalado víctimas y agresores. También cambia la frecuencia cuando se refieren a *hablar mal de otros* (42,50%), en este caso aunque es una conducta que se produce en menor grado, se sitúa en un puesto de mayor incidencia respecto a las respuestas de víctimas y agresores. En general, los testigos señalan percibir en menor grado que agresores y víctimas las agresiones verbales –*poner motes* (29,90%)-, a excepción de *hablar mal de los demás*. En cambio, si señalan que las agresiones relacionadas con exclusión social se dan con mayor frecuencia. En este grupo de estudiantes se consideran agresiones mas frecuentes que en los otros, el tipo de agresiones más graves como pegar (45,40%) o amenazar para meter miedo (42,50%). Ver tabla 3.

Tabla 3. Tomado del Informe del Defensor del Pueblo- UNICEF, 2000. TESTIGOS			
POSICIÓN	TIPO DE MALTRATO	FRECUENCIA «AVECESLOHEVISTO»	PORCENTAJE
1ª	Le ignoran	1.492	57,20%
2ª	Le esconden cosas	1.355	49,80%
3ª	No le dejan participar	1.264	47,20%
4ª	Le pegan	1.299	45,40%
5ª	Le amenazan para meterle miedo	1.191	42,50%
6ª	Hablan mal de otro	1.113	42,50%
7ª	Le rompen cosas	911	31,60%
8ª	Le insultan	818	31,30%
9ª	Le roban cosas	896	31,10%
10ª	Le ponen motes	815	29,90%
11ª	Le obligan a hacer cosas	311	10,50%
12ª	Le acosan sexualmente	173	5,80%
13ª	Le amenazan con armas	163	5,50%

- Entre las conductas de maltrato menos frecuentes, los testigos señalan, al igual que los estudiantes víctimas y agresores, el *obligar a hacer cosas* (10,50%), el *acoso sexual* (5,80%) y la *amenaza con armas* (5,50%).

Para sintetizar, en el estudio que publica el Defensor del Pueblo junto a UNICEF en el año 2000 acerca del grado de incidencia de agresiones a estudiantes, observamos que:

- Las agresiones más graves (*acoso sexual, amenaza con armas y obligar a hacer cosas*) se producen con muy poca frecuencia en los centros escolares. Aunque se den de manera puntual, deben ser especialmente observadas dadas las consecuencias nocivas para las víctimas de dichas agresiones.

- Respecto a las agresiones más leves, los estudiantes independientemente del rol que señalaran tener (como víctima, agresor o testigo), apuntan que las conductas de maltrato que se dan con mayor frecuencia en los centros, son las relativas a agresiones verbales, exclusión social, agresiones físicas indirectas, conductas de amenaza para intimidar, agresiones físicas directas (pegar).
- Resaltar que los alumnos que se identifican como víctimas son menos que los que lo hacen como agresores en las categorías exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta y directa como la conducta de pegar. En el resto de categorías son menos los estudiantes que dicen tener el rol de agresores que los que se consideran víctimas. En definitiva, significa que es mayor el número de estudiantes que reconocen ser autores de las conductas o agresiones menos graves en comparación con las de mayor gravedad.

2. 2. INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO 1999-2006.

Al igual que el informe publicado el año 2000, el Defensor del Pueblo, presenta otro informe recopilatorio correspondiente al periodo entre los años 1999-2006. En dicho trabajo se interpretan los resultados dependiendo del rol en el que se sitúan los adolescentes según la respuesta que ofrecen desde la perspectiva de víctima, agresor o testigo del maltrato entre compañeros, al igual que se hizo en el publicado el año 2000. También se aportan datos correspondientes del año 2006, correspondientes a los resultados obtenidos, y que presentamos seguidamente:

- **Víctimas:**

- Las conductas que estos estudiantes destacan como las **más frecuentes**, son las relacionadas con agresiones verbales, como *hablar mal de ellos (31,60%) insultos (27,10%)* y *poner motes (26,70%)*. Seguidas de *esconder cosas*, como *agresión física indirecta (16%)*, y otras conductas que se refieren a exclusión social, que son las *me ignoran (10,50%)* y *no dejar participar (8,60%)*. En menor medida, estos estudiantes señalan que otros adolescentes les *amenazan para meter miedo (6,40%)* y casi en la misma medida, les *roban cosas (6,30%)*.
- En cuanto a las agresiones que las víctimas consideran **menos frecuentes**, son las referidas a que les pegan y les rompen las cosas. Las formas de agresión más graves como el *acoso sexual (0,90%)*, *obligar a hacer cosas o chantajear (0,60%)* y *amenazar con armas (0,50%)*, son las que se producen de forma muy puntual y con mucha menor frecuencia que las conductas de maltrato que ya se han apuntado con anterioridad (ver tabla 4).

Tabla 4. Adaptado del Informe del Defensor del Pueblo- UNICEF, 2006. VÍCTIMAS			
POSICIÓN	TIPO DE MALTRATO	N	PORCENTAJE
1ª	Hablan mal de mi	2684	31,60%
2ª	Me insultan	2716	27,10%
3ª	Me ponen motes	2760	26,70%
4ª	Me esconden cosas	2792	16%
5ª	Me ignoran	2788	10,50%
6ª	No me dejan participar	2824	8,60%
7ª	Me amenazan para meterme miedo	2870	6,40%
8ª	Me roban cosas	2900	6,30%
9ª	Me pegan	2909	3,90%
10ª	Me rompen cosas	2897	3,50%
11ª	Me acosan sexualmente	2974	0,90%
12ª	Me obligan a hacer cosas	2973	0,60%
13ª	Me amenazan con armas	2974	0,50%

- **Agresores:**

- Los estudiantes que se perciben como agresores señalan cometer maltrato a sus compañeros en un grado de **mayor incidencia** a través de conductas dentro de la categoría de agresiones verbales, *hablar mal de alguien* (35,60%) e *insultar* (32,40%), junto a éstas, también se da en un porcentaje bastante alto una conducta referida a la exclusión social, que es *ignorar a otros* (32,70%). Este grupo de adolescentes, señala también en un alto grado *poner motes ofensivos a sus compañeros* (29,20%) como agresión verbal. De una forma menos frecuente, aseguran *esconder cosas* (10,90%) y *no dejar participar* (10,60%), así como *pegar* (5,30%) y *amenazar a sus compañeros para meterles miedo* (4,30%) todas ellas formas de agresión física directa, indirecta y de exclusión social.
- Los estudiantes que se consideran agresores señalan, con una **incidencia menor**, cometer agresiones físicas indirectas como son el *robo* (1,60%) y *romper cosas* (1,30%). Las conductas que menor frecuencia muestran son las agresiones más graves que ya hemos visto en la respuesta de las víctimas, y son obligar con amenazas (0,60%), el acoso sexual (0,40%) y las amenazas con armas (0,30%) –ver tabla 5.

Tabla 5. Adaptado del Informe del Defensor del Pueblo- UNICEF, 2006.			
AGRESORES			
POSICIÓN	TIPO DE MALTRATO	N	PORCENTAJE
1 ^a	Hablo mal de alguien	2684	35,60%
2 ^a	Ignoro	2788	32,70%
3 ^a	Insulto	2716	32,40%
4 ^a	Pongo motes ofensivos	2760	29,20%
5 ^a	Escondo cosas	2792	10,90%
6 ^a	No dejo participar	2824	10,60%
7 ^a	Pego	2870	5,30%
8 ^a	Amenazo para meter miedo	2909	4,30%
9 ^a	Robo cosas	2900	1,60%
10 ^a	Rompo cosas	2897	1,30%
11 ^a	Obligo con amenazas	2973	0,60%
12 ^a	Acoso sexualmente	2974	0,40%
13 ^a	Amenazo con armas	2974	0,30%

- **Testigos:**

- Los estudiantes que afirman presenciar escenas de maltrato en los centros educativos, representan un mayor porcentaje que los que apuntan sufrir o provocar estas situaciones, puesto que los que presencian las escenas de maltrato significan un grupo mayor que las víctimas y los agresores. Estos, señalan que las conductas que se dan con **mayor frecuencia** son las relacionadas con las agresiones verbales y la exclusión social. Entre las primeras, la que más se produce, según estos adolescentes, son los *insultos (89,80%)*, *hablar mal de alguien (89,70%)* y *poner motes ofensivos (88,90%)*. El segundo tipo de conductas de maltrato que se observan en mayor medida por los estudiantes de este grupo son *ignorar (82,90%)*, *esconder cosas (73,30%)*, *no dejar participar (69,70%)* y *amenazar para meter miedo (64,10%)*.

A las que siguen en grado de incidencia agresiones físicas tanto directas, sobre todo pegar (59,30%), como indirectas, que son robar cosas (45,20%) y romper cosas (40,50%).

- Las agresiones que se dan con **menor frecuencia**, según los estudiantes que se perciben como testigos, son aquellas mas graves como obligar con amenazas (12,20%), acosar sexualmente (6,60%) y amenazar con armas (6%) –ver tabla 6.

Tabla 6. Adaptado del Informe del Defensor del Pueblo- UNICEF, 2006. TESTIGOS			
POSICIÓN	TIPO DE MALTRATO	N	PORCENTAJE
1ª	Insultar	2716	89,80%
2ª	Hablar mal de alguien	2684	89,70%
3ª	Poner motes ofensivos	2760	88,90%
4ª	Ignorar	2788	82,90%
5ª	Esconder cosas	2792	73,30%
6ª	No dejar participar	2824	69,70%
7ª	Amenazar para meter miedo	2870	64,10%
8ª	Pegar	2909	59,30%
9ª	Robar cosas	2900	45,20%
10ª	Romper cosas	2897	40,50%
11ª	Obligar con amenazas	2973	12,20%
12ª	Acosar sexualmente	2974	6,60%
13ª	Amenazar con armas	2974	6%

Para concluir, los resultados referidos a la percepción de los estudiantes de secundaria que participaron en este estudio indican lo que describimos a continuación:

- la incidencia es inversamente proporcional a la gravedad de las conductas de maltrato. Así vemos que, es menor en el tipo de conductas de maltrato más graves como “acosar sexualmente”, “amenazar con armas” y “obligar a hacer cosas”, aunque no por ello menos importante. Se da la misma relación, en cuanto a la altísima incidencia de estudiantes que cometen y sufren agresiones menos graves como las “verbales” y la “exclusión social”.
- En diferentes proporciones según se trate de la percepción de las víctimas, agresores o testigos, las conductas de maltrato entre estudiantes que se producen con mayor frecuencia en los centros tienen que ver con los distintos tipos de “agresiones verbales”, “exclusión social”, seguidas de las “agresiones físicas indirectas”.
- También se producen con frecuencia, pero en menor grado que las anteriores, las agresiones como la “intimidación con amenaza”, “la agresión física directa” (pegar) y las “agresiones físicas indirectas” (robos y destrozos). Las conductas que menos se dan entre los escolares son las que revisten mayor gravedad como “obligar a otro a hacer cosas”, el “acoso sexual” o “amenazar con armas”.
- Los estudiantes que se perciben como víctimas son menos que los que se consideran agresores en las categorías de “agresión verbal”, “exclusión social” y de “pegar” (agresión física directa). Sin embargo, en el resto de categorías son menos los que aseguran agredir a sus compañeros. Esto se traduce en que los estudiantes, se

consideran autores de conductas de maltrato en mayor medida cuando se trata de agresiones menos graves.

2.3. RESULTADOS COMPARADOS DE LOS INFORMES DEL DEFENSOR DEL PUEBLO 2000 Y EL DE 1999-2006.

El informe recopilatorio de 1999-2006 cumple con características muestrales similares del que se publica en el año 2000. Al igual que en el primer estudio, fueron 3000 los estudiantes que participaron en este último, de los que la mitad fueron chicos y la otra mitad fueron chicas. En la muestra, aparecen representados todos los cursos de la etapa de educación secundaria en la misma proporción, además de todas las comunidades autónomas de nuestro país.

Los resultados obtenidos en los estudios que se hicieron en el año 1999 y el del año 2006, muestran que existen algunas diferencias en cuanto a la incidencia de maltrato entre compañeros a lo largo de los siete años. Entre ellas, destaca la aparición del maltrato entre compañeros a través de las nuevas tecnologías y la comunicación, en el informe del 2006, aunque este tipo de conductas no revisten tanta frecuencia como las agresiones verbales, exclusión social,.... Se producen otras diferencias entre las percepciones de los grupos de víctimas, agresores y testigos entre los estudios y que las comentamos a continuación:

- Respecto a la percepción que tienen las *víctimas*, se observa una disminución de la incidencia de malos tratos en general del Informe de 1999 al de 2006. Concretamente se da una disminución en

conductas de acoso más graves como el acoso sexual y de otras agresiones menos graves (aunque también con consecuencias negativas para las víctimas) como maltrato verbal directo (insultos, motes ofensivos), exclusión social (ignorar), agresiones físicas indirectas (esconder cosas) y amenazas (meter miedo). En cambio, no se observa que haya una disminución en otros tipos de agresiones como la exclusión social, concretamente el no dejar participar, agresión verbal indirecta (hablar mal a espaldas de un compañero), agresión física directa (pegar) o indirecta (robos y destrozos). Tampoco disminuyen algunas de las formas más graves de amenazas como son las que se ejercen con armas y los chantajes. Sin embargo, existe un menor número de estudiantes que se identifican como víctimas –ver tabla 7.

Tabla 7. Informe del Defensor del Pueblo 1999-2006. Comparativa VÍCTIMAS.

Tipo de maltrato	Ocurre a veces		Ocurre muchas veces		Total	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Me ignoran	14,2	9,5	0,9	1,0	15,1	10,5
No me dejan participar	9,0	7,0	1,9	1,6	10,9	8,6
Me insultan	34,4	23,2	4,7	3,9	39,1	27,1
Me ponen motes ofensivos	30,4	21,4	7,2	5,2	37,7	26,7
Hablan mal de mí	31,8	27,3	3,8	4,2	35,6	31,6
Me esconden cosas	20,2	14,2	1,8	1,8	22,0	16,0
Me rompen cosas	4,2	3,0	0,3	0,5	4,5	3,5
Me roban cosas	6,5	5,1	0,8	1,2	7,3	6,3
Me pegan	4,1	3,3	0,7	0,5	4,8	3,9
Me amenazan para meterme miedo	8,6	5,4	1,2	1	9,8	6,4
Me obligan con amenazas	0,8	0,5	0,1	0,2	0,8	0,6
Me amenazan con armas	0,6	0,4	0,1	0,1	0,7	0,5
Me acosan sexualmente	1,7	0,6	0,3	0,3	2	0,9

*Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas (p<0,001).

- Al igual que en el caso anterior, se observa una disminución del porcentaje de estudiantes que se identifican con el rol de **agresor** entre 1999 y 2006. Asimismo disminuye el porcentaje de incidencia de las formas de exclusión social, ignorar y no dejar participar. También se produce una reducción en los porcentajes de incidencia en dos de las conductas de agresión verbal, que son insultar y poner motes ofensivos y en las agresiones como pegar y amenazar para meter miedo. Existen algunas diferencias en cuanto a los resultados obtenidos entre víctimas y agresores respecto a las conductas de esconder y acoso sexual. En este caso, se advierte que permanece sin cambios el porcentaje de agresores en 1999 y 2006, mientras que disminuye el número de víctimas. También se observa, que hay un menor número de estudiantes que no dejan participar o pegan, mientras que los que sufren este tipo de agresiones se mantiene.

Tabla 8. Informe del Defensor del Pueblo 1999-2006. Comparativa AGRESORES						
Tipo de maltrato	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos		Total	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Ignoro	35,1	29,2	3,6	3,5	38,8	32,7
No dejo participar	11,7	9,1	2,2	1,5	13,9	10,6
Insulto	41,2	30,2	4,7	2,3	45,9	32,4
Pongo motes ofensivos	32,9	25,8	5,1	3,4	38,0	29,2
Hablo mal de alguien	35,3	32	3,2	3,7	38,5	35,6
Escondo cosas	12,3	9,8	1,2	1,1	13,5	10,9
Rompo cosas	1,2	1,0	0,1	0,3	1,3	1,3
Robo cosas	1,3	1,2	0,2	0,4	1,4	1,6
Pego	6,7	4,7	0,6	0,6	7,3	5,3
Amenazo para meter miedo	6,7	3,6	0,7	0,7	7,4	4,3
Obligo con amenazas	0,3	0,5	0,1	0,2	0,4	0,6
Amenazo con armas	0,3	0,2	0,1	0,1	0,4	0,3
Acoso sexualmente	0,5	0,3	0,1	0,1	0,6	0,4

*Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$).

- Entre los estudiantes que se autodefinen como *testigos*, se aprecian menos diferencias entre los estudios de 1999 y 2006. Se da una disminución de dos tipos de agresiones, que son insultar y poner motes ofensivos. Sin embargo, se da un aumento en el estudio de 2006 respecto al de 1999 en relación a dos conductas, las de ignorar y robar cosas –ver tabla 9.

Tabla 9. Informe del Defensor del Pueblo 1999-2006. Comparativa TESTIGOS.						
Tipo de maltrato	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos		Total	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Ignorar	57,4	60,4	21,9	22,5	79,3	82,9
No dejar participar	47,8	51,7	19,4	18,0	67,2	69,7
Insultar	32,0	35,1	61,1	54,7	93,1	89,8
Poner motes ofensivos	30,0	33,1	61,8	55,8	91,7	88,9
Hablar mal de alguien	42,8	40,7	46,1	49,0	89,0	89,7
Esconder cosas	50,2	48,1	24,4	25,2	74,6	73,3
Romper cosas	32,0	33,3	6,2	7,2	38,2	40,5
Robar cosas	31,6	34,8	8,4	10,5	40,0	45,2
Pegar	45,9	45,1	14,4	14,2	60,3	59,3
Amenazar para meter miedo	43,0	41,4	23,8	22,7	66,8	64,1
Obligar con amenazas	10,5	10,0	2,1	2,3	12,6	12,2
Amenazar con armas	5,6	5,0	0,7	1,0	6,3	6,0
Acosar sexualmente	5,9	5,3	1,9	1,3	7,8	6,6

*Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas (p<0,001).

2.4. ESTUDIO SOBRE VIOLENCIA ENTRE COMPAÑEROS DEL CENTRO REINA SOFÍA 2005.

Esta investigación se desarrolló en la primavera del año 2005 y contó con una muestra de 800 estudiantes entre 12 y 16 años de toda España. Su objetivo fue el de conocer la situación de violencia escolar que se daba en los centros de educación secundaria de nuestro país. Para ello, se pasó una encuesta telefónica de 32 ítems a los que dieron respuesta los componentes de la muestra escogida aleatoriamente.

Este estudio está fundamentado en la concepción de violencia escolar como la definen sus autoras: *“es la que se da en contextos escolares, puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, lavabos, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares”* (Serrano e Iborra, 2005:11).

Las autoras distinguen un tipo específico de violencia dentro del ámbito escolar, este es el acoso entre compañeros. La diferencia entre estos dos fenómenos radica en que mientras la *violencia* es una agresión que puede darse en cualquier espacio y se dirige a personas u objetos del contexto escolar, en un momento dado, el *acoso* se da tan sólo con personas, es intencional y persiste en el tiempo. Esto produce numerosos trastornos en la víctima de acoso que se siente intimidada, excluida y además percibe el poder de su agresor, superior al suyo.

Seguidamente, mostramos algunos de los resultados de este estudio, que se presentan bajo la perspectiva de tres roles, el de testigo, agresor y

víctima, del mismo modo que hemos observado anteriormente en las investigaciones que realizó el Defensor del Pueblo en 1999 y en 2006.

- **Testigos:**

- como en los estudios anteriores (Defensor del Pueblo 1999 y 2006), el porcentaje de estudiantes que se consideran testigos del maltrato es bastante alto (75%), puesto que normalmente, en una situación de agresión entre compañeros son muchos los que observan lo que acontecen en ella. Este grupo de estudiantes considera que entre los distintos tipos de maltrato, se da en mayor medida el emocional (84,30%), seguido por el físico (76,50%), el vandalismo (17,20%), el maltrato económico (10%) y por último el abuso sexual (1,30%).
- Estos jóvenes han presenciado el tipo de situaciones de maltrato físico (59,30%), emocional (64,80%) y el abuso sexual (50%) sobre todo en el patio, la extorsión o maltrato económico (73,30%) y el vandalismo (48,50%) en clase.
- Los testigos que deciden intervenir en el momento del maltrato, lo hacen principalmente porque son amigos de la víctima (47,80%).

- **Víctimas:**

- En este punto Serrano e Iborra (2005) interpretan los resultados obtenidos en la encuesta, diferenciando entre víctimas de violencia y abuso, teniendo en cuenta la diferenciación entre ambos conceptos que describimos anteriormente.

- En cuanto a las víctimas de agresiones en el ámbito escolar, se identifica el 14,50% de los escolares que participaron en el estudio. la respuesta de este grupo de jóvenes indica que el tipo de maltrato al que los someten algunos compañeros es sobre todo emocional (82,80%), físico (50,90%), cometen también actos vandálicos (5,20%) y maltrato económico (0,90%). En ningún caso declaran que son víctimas de abuso sexual. El perfil de este grupo de estudiantes es que son en su mayoría chicos (56,90%), de nacionalidad española (95,70%) tienen entre 12 y 13 años (56%), se consideran alegres (86,60%), sociables (80,20%) y tienen amigos (79,30%). Estos jóvenes suelen ser maltratados en el aula (54,30%) y en el patio (53,40%), en menor medida en los alrededores del centro (32,80%). Los estudiantes, en su mayoría (81,90%), le cuentan a alguien que han sido agredidos, principalmente a sus amigos (50,90%), en un menor porcentaje a sus profesores (42,20%) y a sus padres (31,90%). Los motivos que llevan al otro 18,10% de las víctimas a mantener el silencio son porque piensan que no es importante (5,20%), por miedo (3,40%), porque creen que sería peor contarlo (2,60%), porque no quieren ser “chivatos” (1,70%), porque piensan que pueden arreglárselas solos (1,70%). Algunas de las consecuencias que produce el maltrato entre compañeros a las víctimas suele ser principalmente nerviosismo (35,30%), seguido de tristeza (26,70%) y soledad (18,10%).

- En cuanto a los estudiantes que sufren acoso, significa un 17,20% de las víctimas de violencia escolar, supone el 2,50% de la muestra total de los encuestados. Estos estudiantes padecen sobre todo maltrato emocional (90%) y físico (70%), en un porcentaje mucho menor son víctimas de actos vandálicos (5%). El perfil de estos adolescentes, a diferencia del de las víctimas de violencia en general, es que son en su mayoría chicas (65%), tienen 13 años (40%), son de nacionalidad española (95%) y se consideran personas solitarias (30%), depresivas (35%) y con pocos amigos (35%). En cambio, los acosadores suelen ser chicos (65%), del mismo curso (50%) o de otros (45%) y son españoles (95%). Estos chicos, suelen ejercer el acoso fundamentalmente en el aula (75%), en el patio (60%) y en los pasillos (40%), en menor medida lo hacen en los alrededores del centro (30%) y en los aseos (10%). Se dan estos porcentajes puesto que las víctimas pueden ser agredidas en más de un lugar. Estas personas cuentan su situación en un 90% de los casos, a diferencia de las víctimas de violencia en general (81,90%). Sin embargo las consecuencias les provoca tristeza, soledad, alteración del sueño o bajo rendimiento escolar en mayor proporción, que a las personas que son víctimas de violencia en general. De hecho, los estudiantes que son agredidos por sus compañeros afirman en un 32,80% de los casos que los actos de violencia no les provocan consecuencias negativas, frente al 5% que sufren acoso.

- **Agresores:**

- Tan sólo el 7,60% de los jóvenes encuestados se perciben como agresores. El maltrato que ejercen contra sus compañeros es principalmente emocional (78,70%) y físico (59%). Habitualmente, se trata de chicos (73,80%), tienen 12 o 13 años (50,80%) y son españoles (100%). Algunas de las características de estos estudiantes, es que les divierten las actividades de riesgo (59%), prefieren las películas y videojuegos violentos (41%) y a menudo sienten rabia y odio hacia los demás (39,30%). Entre los motivos que los agresores utilizan para agredir a otros compañeros, destaca el que maltratan para defenderse (70,50%). Un 55,70% de este grupo de adolescentes señalan que los profesores intervienen en el conflicto y parece ser que este hecho hace que algunos de ellos se controlen más (36,10%).

En esta investigación también se hace una pequeña comparación del estudio con otros similares en países europeos. La comparativa se establece según la incidencia de víctimas y agresores en cada país de Europa que se ha revisado. Algunos de los resultados que observamos nos indican que España se encuentra por encima de la media europea respecto al porcentaje de víctimas que es de un 11,50% y de agresores un 5,90% (ver tabla 10). De hecho, el porcentaje de agresores es el mayor de los que presentan otros países europeos en la Tabla 10. También el porcentaje de víctimas es de los mayores, tan sólo tenemos por delante a Bélgica.

Tabla 10. Tomado del Informe del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005)		
Países	Víctimas	Agresores
Austria	14%	6%
Bélgica	15,20%	6,40%
España	14,50%	7,60%
Irlanda	5,10%	5,30%
Noruega	8%	7,40%
Reino Unido	12,20%	2,90%

Cabe resaltar en este estudio, la diferencia que establecen sus autoras (Serrano e Iborra, 2005), en cuanto a los resultados de las encuestas, entre las víctimas de violencia y las de acoso escolar. Comprobamos, que cumplen con distintos perfiles y características personales, que deberían tenerse en cuenta en el momento de la intervención.

También debemos reflexionar acerca de las cifras sobre la incidencia de víctimas y agresores que presenta España en comparación con el resto de países europeos. Realmente, estamos en contra de la alarma que en ocasiones se genera en torno a este tema. En cambio, queremos constatar la necesidad de una intervención permanente a la vista de los datos que no favorecen a algunos de los estudiantes de los centros escolares de nuestro país.

Una vez descrita la incidencia de maltrato según el estudio a nivel estatal que publicó el Centro Reina Sofía, pasamos a comentar una investigación que se realizó en la Comunidad Valenciana a propósito de la violencia en las escuelas.

2.5. ESTUDIO CISNEROS X. VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR EN ESPAÑA 2006.

Este estudio se realizó con una muestra de 24.990 estudiantes que cursaban desde segundo de educación primaria hasta primero de bachillerato. Participaron centros de catorce provincias españolas en el año 2006. En este trabajo se pretende validar un instrumento que se encarga de medir el Acoso y la Violencia Escolar (AVE), ya que los autores del mismo se cuestionan la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados en otras investigaciones. Este instrumento psicométrico, posee ocho modalidades de acoso y violencia escolar, e incorpora por primera vez, escalas clínicas que evalúan el daño psicológico de las víctimas (Oñate y Piñuel, 2006).

Dicho estudio trata de averiguar, a través del instrumento que aplica, lo siguiente:

- Dos índices o dimensiones globales de acoso y violencia escolar, que son *el índice global de acoso y la intensidad del acoso*.
- Ocho modalidades o escalas de AVE, que son *el hostigamiento, la intimidación, las amenazas, las coacciones, el bloqueo social, la exclusión social, la manipulación social y las agresiones*.
- Cuatro factores globales que son *el factor hostigamiento, el factor intimidación, exclusión y agresiones*.
- Ocho escalas de daño psicológico, que son *la ansiedad, el estrés postraumático, la distimia, la disminución de la autoestima, los flashbacks, la somatización, la autoimagen negativa y el autodesprecio*.
- Una escala de control.

En su estudio, Oñate y Piñuel (2006) afirman que trivializar las situaciones de acoso escolar significa la propagación del mismo y que en el acoso escolar no es posible la mediación. Opinan que la institución escolar tiene el derecho y el deber de ser un lugar seguro para el desarrollo integral de las personas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio concluye, señalando que el 23,20% de la muestra sufre algún tipo de violencia o acoso escolar. Se produce una mayor incidencia en el tercer ciclo de primaria, estando más expuestos a ser víctimas los niños que las niñas. Siendo Andalucía, la comunidad autónoma que presenta mayor incidencia de violencia o acoso, y las conductas más habituales que se dan son las que pertenecen a la categoría de violencia verbal o agresiones verbales. Los agresores suelen ser niños de la misma clase, y sus características generalmente son:

- Agresividad.
- Poca tolerancia a la frustración.
- Autosuficiencia.
- Dominancia.
- Presentan un déficit en habilidades sociales.
- Falta de respeto a las normas.
- Falta de empatía y control emocional.
- Impulsividad.
- Desconfianza patológica en sí mismos y en los demás.

Las consecuencias de la violencia y el acoso escolar en los estudiantes que lo sufren son diversas. Y, con independencia de que haya ciertas conductas que se den en mayor o menor medida, el dolor que se inflige en la víctima puede tener efectos muy perjudiciales para la misma (Defensor del Pueblo, 2000 y 2006; Serrano e Iborra, 2005; Síndic de

Greuges, 2007). En este trabajo, se refleja que el 54% de los estudiantes que han sido acosados, entre un 1% y un 2% de la muestra, desarrolla un cuadro de daños muy graves. Entre los daños del acoso que señalan Oñate y Piñuel (2006) en su estudio destacan:

- *Alteraciones cognitivas:* como la dificultad de atención o la pérdida de memoria.
- *Trastornos emocionales:* ansiedad, depresión o frustración.
- *Alteraciones del comportamiento:* aislamiento, falta de implicación, retraimiento, agresividad, o conductas adictivas.
- *Sintomatología psicósomática:* pesadillas, sueño interrumpido, trastornos gastrointestinales, o llanto.

En un 19% de los casos de acoso son los compañeros los que detienen las conductas de maltrato. Es el grupo de iguales el que adopta un papel activo no aceptando comportamientos socialmente reprochables. Oñate y Piñuel (2006), señalan que en un momento en que ni la autoridad, ni la competencia del educador resulta eficaz, surge como fuente de poder social el poder del grupo de iguales.

Respecto a este último informe de investigación que presentaron Oñate y Piñuel en el año 2006, debemos resaltar que son pioneros en crear un instrumento de acoso y violencia escolar, sin embargo nos queda la duda de cual es la incidencia real de cualquiera de estos dos fenómenos, que en el trabajo expuesto consideran como unidos y no establecen ninguna diferencia entre ellos. Entendemos que si que existe una diferencia entre ambos, que queda establecida en base a los estudios anteriormente comentados, obedeciendo fundamentalmente a la permanencia en el tiempo del maltrato. Consideramos que un acto de violencia puede ser algo puntual y esporádico,

mientras que una situación de acoso es un proceso que se lleva a cabo durante un tiempo relativamente largo y que se produce de manera habitual. Para nosotras, pese a que rechazamos cualquier acto de violencia aunque sea en un momento determinado, si que existe una diferencia entre los términos de violencia y acoso, puesto que creemos que la intervención posterior con víctimas, agresores y resto de personas del entorno, tendrá un carácter distinto y llevará al establecimiento de estrategias y acciones diversas.

Al final del capítulo, hemos elaborado una tabla en el que se contempla la síntesis de algunos de aquellos estudios que nos parecen significativos en la investigación acerca de la violencia escolar en los centros educativos –ver tabla 14. Algunos de estos estudios, ya han sido descritos con anterioridad.

2.6. INFORME DEL SÍNDIC DE GREUGES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA 2007.

El Síndic de Greuges es un organismo autonómico que se encarga de tramitar las quejas de los ciudadanos, de la Comunidad Valenciana, que han visto vulnerados sus derechos delante de la administración. Nace a partir de 1988 con la ley de la Generalitat Valenciana 11/1988, aunque es totalmente independiente de cualquiera de las instituciones de la Generalitat. El Síndic viene a ser la versión autonómica del Defensor del Pueblo generado por las Cortes Generales para la defensa de los derechos fundamentales y las libertades públicas reconocidas en el Título Primero de la Constitución Española, supervisando de este modo la actuación de la Administración Pública.

Este organismo como defensor de los colectivos más vulnerables de la sociedad valenciana, presta especial atención en uno de sus informes (Morenilla³, 2006) al maltrato entre iguales en el ámbito escolar. Se supone que los menores deben estar a salvo tanto en el seno de sus familias como en las escuelas (Oñate y Piñuel, 2006). Realmente, los centros educativos no son tan sólo sitios en los que se enseñan y aprenden una serie de conocimientos, sino que también se pretende que se desarrollen de manera integral como personas. Estos lugares deberían garantizar que este proceso se lleve a cabo en un ambiente de respeto y sin violencia. Por ello, el Síndic decide llevar a cabo la investigación que se centra en conocer no sólo la incidencia de los conflictos en los centros escolares, sino, también cual es el clima de convivencia de la escuela actualmente.

La muestra que participó en el estudio fue de 6.056 alumnos (2.822 de Tercer Ciclo de Primaria y 3.234 de Secundaria), 1.689 profesores y profesoras (1.089 de Primaria y 600 de la ESO), 111 directores o directoras (74 de Primaria y 37 de Secundaria) y 4.417 familias (2200 del alumnado de Primaria y 2.217 del alumnado de la ESO). Todos los participantes pertenecían a 79 centros de Primaria y 39 de Secundaria que fueron seleccionados entre todos los centros de la Comunidad Valenciana.

En este estudio, como vemos, aparte de recoger la opinión de alumnado, profesorado y equipos directivos, se caracteriza porque también indaga en lo que piensan las familias de este fenómeno que trasciende más allá del ámbito escolar. También es de destacar que se ha contado con la participación de alumnado no sólo de Educación Secundaria, sino también de Primaria. En cuanto al tratamiento de la información se fundamentan en

³ Adjunto segundo del Síndic de Greuges y Coordinador del estudio que se llevó a cabo en el año 2006.

la complementariedad metodológica (Bericat, 1998), es decir, utilizan la aportación que ofrece la metodología cuantitativa, así como la cualitativa. Estas características, hacen que este trabajo se diferencie de otros que se elaboran hasta ese momento, aportando otro tipo de información en el conocimiento sobre el tema que nos ocupa.

Seguidamente, comentamos algunos de los principales resultados de este estudio referidos a la opinión que tiene la muestra acerca de dos de las dimensiones de este trabajo, como son el *clima de convivencia en los centros* y la *incidencia de maltrato entre iguales*.

- *Clima de convivencia:*

- Los **alumnos** y **alumnas** del estudio, en general consideran que existe un clima positivo en los centros de la Comunidad Valenciana. Los que mejor valoran el clima de convivencia son los alumnos y alumnas de tercer ciclo de primaria. Teniendo en cuenta el género, son las alumnas y acerca de la respuesta de alumnos de centros públicos o privados se destaca que los de centros públicos valoran mejor el *establecimiento de normas conjuntas* y la *participación*, mientras que los de centros privados valoran mejor el *orden* y la *relación entre profesores y alumnos*.
- Entre los **profesores** y **profesoras** que participaron en este trabajo, la valoración que se hace del *clima de convivencia* de los centros es más positiva que la de los estudiantes. De nuevo, es el profesorado de la etapa de primaria quien muestra mayor satisfacción respecto al clima del centro. Del mismo modo, se repite en el profesorado la misma tendencia de opinión que entre el alumnado, son las profesoras las que

valoran mejor el clima de convivencia. Y según la titularidad del centro, público o privado, el profesorado de los centros públicos valora peor la *coherencia, la importancia prestada a la enseñanza de la convivencia, la atención que se da cuando algún alumno sufre problemas, el establecimiento claro de las normas, la participación de los profesores en los programas de convivencia y la importancia de estos temas en las tutorías*. En cambio, los profesores de centros públicos consideran en menor medida que se ha producido un aumento en los conflictos, sobre todo aquellos que creen que los alumnos y alumnas deben *participar en la resolución de conflictos*. También estos profesores, señalan en mayor medida, que la *gestión de la Administración* es eficaz, en cambio, son menos los que consideran que está preocupada por el tema de la convivencia.

- Las **familias** que participaron en el estudio, consideran que el *clima de convivencia* de los centros es positivo. Sobre todo, los padres y madres de primaria, al igual que la respuesta que dieron profesores y estudiantes. Las familias de estudiantes que asisten a centros públicos, se muestran menos satisfechas con el *orden del centro, la adecuación y el conocimiento de las normas, la importancia concedida a enseñar relaciones positivas al alumnado y las actividades que se realizan en el centro para tratar temas de convivencia con las familias*. Sin embargo, valoran mejor que los centros privados que la *actuación de la Administración* es eficaz.

- *Incidencia de maltrato:*
 - o Según los **alumnos** y **alumnas** encuestados, observamos diferentes roles que representan según se declaran víctimas, agresores o testigos del maltrato. Los estudiantes que se reconocen como *víctimas* (ver tabla 11), aseguran que el tipo de maltrato que sufren con mayor frecuencia es la *agresión verbal*, en todas sus variantes, *insultar* (46,50%), *hablar mal* (45,90%) y *poner motes* (39,50%). Le sigue la *exclusión social* en sus formas de *ignorar* (26,20%) y *no dejar participar* (24,40%). Con la misma frecuencia estos estudiantes afirman que les *esconden cosas* (24,90%) como *agresión física indirecta*. Otras conductas dentro de esta categoría se dan con menor frecuencia, *robar* (16,10%) y *romper cosas* (9,30%). En cuanto a las *agresiones físicas directas*, la que más se da es la de *pegar* (17,10%), la que menos, *amenazar para meter miedo* (15,20%). Entre las conductas que se dan en menor medida, destacan aquellas que implican mayor gravedad, son la *agresión sexual* tanto *verbal* (8,70%) como *física* (5,50%), *obligar con amenazas* (3,50%) y la menos frecuente es la de *amenazar con armas* (2,70%).

Tabla 11. Adaptado del Informe del Síndic de Greuges 2007. VÍCTIMAS			
POSICIÓN	TIPO DE MALTRATO	N	PORCENTAJE
1ª	Me Insultan	2800	46,50%
2ª	Hablan mal de mí	2728	45,90%
3ª	Me ponen motes ofensivos	2376	39,50%
4ª	Me Ignoran	1571	26,20%
5ª	Me esconden cosas	1494	24,90%
6ª	No me dejan participar	1463	24,40%
7ª	Me pegan	1030	17,10%
8ª	Me roban cosas	968	16,10%
9ª	Me amenazan para meterme miedo	913	15,20%
10ª	Me rompen cosas	559	9,30%
11ª	Me acosan sexualmente de forma verbal	522	8,70%
12ª	Me acosan sexualmente de forma física	329	5,50%
13ª	Me obligan a hacer cosas con amenazas	211	3,50%
14ª	Me amenazan con armas	164	2,70%

Los estudiantes que se definen como *agresores*, reconocen que las conductas de maltrato que ejercen contra sus compañeros, son en su mayoría *agresiones verbales* y de *exclusión social*. Resaltan las conductas de *insultar* (39,80%), *hablar mal de otros* (39,20%) e *ignorar* (34,10%), ésta última se cita con mayor frecuencia por los estudiantes que agraden. También *pegar* (14,90%), se sitúa en un orden de incidencia mayor en los agresores (6º lugar) de lo que estaba en las respuestas de las víctimas (7º lugar). Por último, el *acoso sexual* tanto *verbal* (5,20%), como *físico* (2,40%) se iguala con las *amenazas para obligar a hacer algo* (2,20%), mientras que las víctimas apuntaban una incidencia mayor del *acoso sexual verbal* –ver tabla 12.

**Tabla 12. Adaptado del Informe del Síndic de Greuges, 2007.
AGRESORES**

POSICIÓN	TIPO DE MALTRATO	N	PORCENTAJE
1ª	Le insulto	2396	39,80%
2ª	Hablo mal de alguien	2361	39,20%
3ª	Le ignoro	1998	34,10%
5ª	No le dejo participar	1278	21,20%
6ª	Le pego	895	14,90%
7ª	Le escondo cosas	824	13,70%
8ª	Le amenazo para meter miedo	572	9,50%
9ª	Le acoso sexualmente de forma verbal	314	5,20%
10ª	Le robo cosas	238	4,00%
11ª	Le rompo cosas	222	3,70%
12ª	Le acoso sexualmente de forma física	142	2,40%
13ª	Obligo con amenazas	132	2,20%
14ª	Amenazo con armas	90	1,50%

El grupo de estudiantes que son *testigos* del maltrato, señalan como las conductas más frecuentes de maltrato las mismas que sus otros compañeros, esto es, las manifestaciones de *agresión verbal*, *insultar* (88%), *poner motes* (83,70%) y *hablar mal del otro* (85,40%). Así como las de exclusión social, *ignorar* (77,50%) y *no dejar participar* (72,30%). La categoría de *pegar* (67,70%), tiene una incidencia parecida a las conductas de exclusión social, puede ser debido a que este tipo de agresión llama mucho la atención y hace que se reúnan muchos testigos para presenciarla. El resto de conductas de maltrato tienen una incidencia similar a la que señalan las víctimas y agresores, como vemos en la tabla 13.

**Tabla 13. Adaptado del Informe del Síndic de Greuges, 2007.
TESTIGOS**

POSICIÓN	TIPO DE MALTRATO	N	PORCENTAJE
1ª	Insultarle	5282	88,00%
2ª	Hablar mal de alguien	5125	85,40%
3ª	Ponerle motes ofensivos	5019	83,70%
4ª	Ignorarle	4666	77,50%
5ª	No dejarle participar	4336	72,30%
6ª	Pegarle	4062	67,70%
7ª	Esconderle cosas	3899	64,80%
8ª	Amenazar para meter miedo	3672	61,10%
9ª	Robarle cosas	2809	46,90%
10ª	Romperle cosas	2391	39,90%
11ª	Acosarle sexualmente de forma verbal	1651	27,50%
12ª	Obligarle a hacer cosas con amenazas	1214	20,10%
13ª	Acosarle sexualmente de forma física	1169	19,50%
14ª	Amenazarle con armas	690	11,50%

En cuanto al nivel de incidencia por *ciclo*, es mayor en el tercer ciclo de Primaria y de los dos de secundaria, existe más frecuencia de conductas agresivas en el primer ciclo. Los estudiantes de primaria aseguran que *quien les agrede es de su clase*, mientras que los de secundaria aseguran que es *alguien de fuera del centro*. Los alumnos y alumnas de primaria señalan que es *un chico* quien les agrede, mientras que en secundaria hablan de *un grupo*. Los lugares de la agresión también son distintos según la etapa educativa, los estudiantes de primaria señalan que el maltrato se produce en lugares en los que no se desarrollan actividades lectivas, como *pasillos, comedor, aseos,...* mientras que los de secundaria afirman que las agresiones se producen *en el aula*

cuando no está el profesor. Respecto a si comunican el maltrato a alguien, los estudiantes de primaria lo cuentan con mayor frecuencia que los de secundaria a amigos y amigas, familias y docentes. También los estudiantes de primaria *se meten a cortar la situación de maltrato aunque no sea su amigo e informan a un adulto*, con mayor frecuencia que los de secundaria, que responden mayoritariamente que *se meten a cortar la situación cuando se trata de un amigo*. Tanto en primer como en el segundo ciclo de ESO, los estudiantes *informan a un adulto* con menor frecuencia, sin embargo, dicen *no hacer nada* en un mayor porcentaje que los de primaria. Son los alumnos de primaria los que señalan que los profesores *castigan a los que agraden* en mayor proporción que los estudiantes de secundaria.

En relación al **género** de los estudiantes, las chicas aseguran que son agredidas por chicas y los alumnos por chicos. Respecto a si *le cuentan a alguien la agresión*, son las chicas las que lo hacen con mayor frecuencia que los chicos. También son ellas las que *informan a un adulto y reciben ayuda* en mayor medida. Así como afirman con mayor frecuencia que los profesores *actúan ante el maltrato para cortarlo*, y en menor medida señalan que *aunque lo saben, no hacen nada*.

Ante la pregunta a quienes agreden, acerca de qué hacen sus compañeros, las respuestas de *me rechazan o no les gusta*, aparece más en los estudiantes de centros públicos.

En el caso de qué hacen los jóvenes ante una situación de maltrato según la **titularidad** del centro, en los centros públicos se señala menos que en los privados, la opción de *lo corto aunque no sea mi amigo*, y más la que apunta a *informar a un adulto*. Sin embargo, cuando se les pregunta acerca de la actuación del profesorado ante una agresión, son los estudiantes de los centros privados los que escogen en mayor proporción la respuesta de que *castigan a los que agreden*.

- Los **profesores** y **profesoras** que participaron en esta investigación, señalan que las conductas de maltrato que se producen con mayor incidencia en los centros educativos son aquellas relacionadas con las *agresiones verbales* –*insultar* (76%), *hablar mal* (73,96%), *poner motes* (67,30%), seguidas de la *exclusión social* – *ignorar* (64,10%) y *no dejar participar* (64%). También *esconder cosas* (59%), tiene una frecuencia alta en comparación al resto de conductas. En cuanto se les pregunta hasta qué punto *se enteran* de los conflictos y abusos entre alumnado, tan sólo el 35,40% del profesorado afirma que lo hace *muchas veces* o *siempre* (el 42,10% asegura que se entera algunas veces y el 22,50% que lo hace *pocas veces* o *nunca*).

La **respuesta** que da el profesorado a las conductas de exclusión social (*ignorar* y *no dejar participar*), así como a las de agresión verbal (*hablar mal*, *poner motes* e *insultar*) es *hablando con los alumnos implicados*. En algunos casos de

insultos y otro tipo de agresiones como *esconder, robar o romper cosas, y amenazar para meter miedo*, los profesores actúan de un modo similar al anterior, *hablando*, y, además se sirven de las *amonestaciones y los partes*. La *expulsión del aula y enviar a los alumnos a dirección para su expulsión del centro*, son respuestas que da el profesorado ante conductas más graves como pegar, y obligar a hacer cosas con amenazas. La *expulsión del centro* se apunta por la mitad de los profesores como la respuesta que dan en el caso de *acoso sexual físico* y la *amenaza con armas*.

En el tercer **ciclo** de primaria se responde con mayor frecuencia hablando con los alumnos que en la ESO. También en este ciclo se utiliza menos la *amonestación* y el *parte*, así como las *expulsiones*.

En cuanto al **género**, las profesoras utilizan más el diálogo, prescindiendo de los partes y las amonestaciones, en todas las conductas excepto en las de *ignorar, poner motes, obligar con amenazas, amenazar con armas* y el *acoso sexual* en sus dos formas.

Según la **titularidad** del centro, podemos comprobar que en los centros públicos se utiliza más el diálogo con el alumnado que en los privados, cuando se trata de *insultos* se utiliza menos la amonestación y los partes y en el caso de *acoso sexual físico* se emplea en menor medida la expulsión del centro.

- Las **familias** encuestadas, también aportaron su opinión acerca de la incidencia del maltrato entre iguales. Éstas

indican un nivel de incidencia de maltrato muy inferior al que apuntan sus hijos e hijas. Las conductas más frecuentes que señalan las familias de los estudiantes son las de *insultar* (9,40%) y *poner motes* (9,60%), con un porcentaje mucho menor del que señalan los estudiantes. El resto de conductas se advierten con una frecuencia menor del 5%. Las familias señalan que cuando agreden a sus hijos suele ser *alguien de su clase* (63,70%), *y un chico* (33,90%) o un *grupo de chicos* (19,90%). Estos resultados coinciden con los que señalan los estudiantes. En cuanto a la respuesta que da el centro ante el maltrato, el 38,30% de las familias apuntan que *no se han enterado o han respondido de forma inadecuada*, mientras que el 47,70% dice que han respondido de forma *bastante o muy adecuada*.

Los padres y madres del tercer *ciclo* de primaria, aseguran que no se ha producido ninguna de las formas de maltrato en mayor proporción que en los ciclos de la ESO y dicen que existe una incidencia menor en *insultar y robar cosas*. Aunque, señalan que se produce mayor incidencia en primaria de las conductas de *no dejar participar, poner motes y pegar*.

Concluyendo el estudio, advertimos que la incidencia de maltrato en la Comunidad Valenciana es semejante a la que se apunta en otros estudios (Defensor del Pueblo, 2000 y 2006; Serrano e Iborra, 2005). Se muestra que existe mayor incidencia de víctimas de maltrato en el tercer ciclo de

primaria, en cambio, el número de agresores, agresoras y testigos disminuye en este ciclo, mientras que en Secundaria las víctimas representan un mayor número en el primer ciclo. También se apunta que en los centros de Educación Primaria, existen menos conflictos que en los de Secundaria. Aunque el ciclo de mayor incidencia de conflictos sea de Primaria, parece que en el resto de ciclos de esta misma etapa se dan con menor frecuencia. En cambio en Secundaria pasa lo contrario, aunque en el primer ciclo existe una mayor incidencia de conflictos, también los hay en el segundo.

Existe mayor frecuencia de varones implicados en situaciones de maltrato, ya sea como víctimas o como agresores. Aunque en la categoría referida a hablar mal de los demás a sus espaldas, son las chicas las que presentan mayores frecuencias. En general se señala que los chicos son agredidos por chicos y las chicas por chicas.

Las personas a quienes las víctimas de maltrato suelen contar lo sucedido son principalmente sus amigos y amigas. Estas personas son las que prestan ayuda a sus compañeros y compañeras. Y parece ser que, el hecho de verse implicado en situaciones de maltrato está relacionado con dos factores *el no tener amigos y amigas, y no considerarse un buen estudiante*.

El profesorado no siempre se da cuenta de las situaciones de maltrato que se producen en los centros, es posible que porque el maltrato se dé en zonas fuera del alcance del profesorado y/o porque los alumnos y alumnas agredidos deciden no contar lo que les ha ocurrido por miedo a sus agresores.

Tanto las familias como el profesorado coinciden en afirmar su desconfianza ante el interés que muestra la Administración por la

promoción de la convivencia en los centros, así como consideran que la intervención de la misma no está siendo eficaz.

En cambio, ni las familias ni el profesorado consideran que sean responsables de los conflictos que se dan en los centros escolares. Las causas de los conflictos se atribuyen a la excesiva permisividad de las familias y a la falta de respeto que muestran los alumnos y alumnas hacia la autoridad. En cuanto a la solución que se da a los conflictos, los profesores y profesoras consideran que se resuelven con justicia, a diferencia que las familias que son más críticas con esta afirmación. La vía judicial es un recurso al que se acude poco por parte de los docentes, lo que indica que los centros educativos tienen otras medidas que aplican sin necesidad de optar por este tipo de solución. Por el contrario, las familias opinan que se debería acudir a los tribunales, puesto que consideran que se dan situaciones en los centros que son difíciles de afrontar.

Según las familias, los medios de comunicación han contribuido en un alto porcentaje a dar la importancia que tienen los problemas de convivencia escolar, opinión que no es compartida por el profesorado. Sin embargo, ambos colectivos muestran su acuerdo al afirmar que la imagen que han publicado los medios de comunicación acerca de la conflictividad escolar está muy distorsionada.

Los resultados de este trabajo, muestran que lo que opinan alumnos y alumnas, profesores y profesoras, y familias difieren acerca de los mismos aspectos de la realidad. Puede que este sea un impedimento a la hora de generar iniciativas orientadas a la mejora de la convivencia escolar.

Todavía no se han puesto en marcha todas las acciones dirigidas a la promoción de la convivencia en los centros de la comunidad. Algunas de estas iniciativas, deberían considerar los programas que forman a alumnos y alumnas ayudantes, puesto que como hemos visto, son las personas a las que se les cuentan los conflictos y las que suelen ofrecer ayuda a sus amigos y amigas. Este tipo de intervención se está llevando a cabo en diferentes lugares de España y Europa, como más adelante veremos en el apartado dedicado a los programas que se implementan en torno a la promoción de la convivencia escolar.

También se debería trabajar la educación emocional y moral para que los estudiantes se sientan responsables del bienestar de los demás y rechacen el maltrato como algo inaceptable para la convivencia con los otros.

Como observamos en las conclusiones, otra de las acciones o líneas de intervención para la promoción de la convivencia en las aulas, es atender al desarrollo social del alumnado y la prevención de las dificultades de aprendizaje para proteger a los jóvenes de la exclusión social.

La actuación de los medios de comunicación podría contribuir a no aumentar la alarma social y a no dar publicidad de algunas conductas que más que ser erradicadas, son imitadas por otros estudiantes. Debería difundir las experiencias de centros que están obteniendo resultados en su trabajo cotidiano para promocionar la convivencia.

Y para finalizar, es necesaria la creación de espacios comunes en los que puedan participar alumnado, familias y profesorado, de modo que puedan analizar conjuntamente temas que les conciernen a todos y todas.

La información que aportan los estudios de investigación revisados acerca de la conflictividad escolar, nos indica que no se trata de algo exclusivo de contextos deprimidos o carentes de recursos, tampoco parece existir un modelo de agresor y víctima exacto. Lo que sí se constata a través de los datos obtenidos, es que sigue habiendo centros en los que la participación de sus miembros no es real, profesores que fomentan esa violencia a través de no considerar la capacidad de sus alumnos y alumnas, o no se implican en los “asuntos” de los estudiantes, familias que no se preocupan por la vida del centro y sin embargo exigen un compromiso a la escuela respecto a la educación de sus hijos e hijas...

Constatamos a partir de estos estudios, la necesidad de que los equipos directivos establezcan un plan en el que hagan partícipes a los miembros de la comunidad escolar; que el profesorado realice un seguimiento personal de lo que acontece en la vida de sus alumnos; que las familias formen parte del centro, apoyando y coordinándose con el profesorado; que entre todos ellos, eduquen a alumnos y alumnas en el respeto, la participación y el compañerismo, con el principal objetivo de fomentar las buenas relaciones en el centro, en la familia, y por ende, en la sociedad.

Por ello, una vez investigadas las causas y delimitado el contexto en el que se produce la violencia en las aulas, se debe pensar en cuáles son las estrategias a seguir en cada caso, en cada centro concreto. Antes de finalizar este punto, consideramos que se hace necesario conocer los conflictos propios que tienen lugar en los centros, es importante averiguar cómo se originan, cuales son sus causas y de qué recursos se dispone para darles solución en los centros educativos.

En el siguiente apartado trataremos el conflicto como algo más que un problema, como algo dinámico que puede convertirse en una oportunidad para el aprendizaje y para el crecimiento personal.

Tabla 14. INVESTIGACIÓN ACERCA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.			
Nivel	Estudio realizado en y por	Características de los estudios	Muestra
Europeo	Suecia y Noruega: Olweus (1985)	Estudios pioneros acerca del bullying. Crea el BullyVictim Questionnaire ⁴ .	130.000 alumnos entre 8 y 16 años
	Inglaterra: Whitney y Smith (1993)	Proyecto Sheffield. Adapta el cuestionario de Olweus	6.758 alumnos ingleses entre 7 y 16 años
	Francia: Debarbieux (1996)	Estudio que concluye en la relación entre la incidencia de la violencia y las características sociodemográficas.	14.000 estudiantes y 600 profesores y jefes de estudios.
	Irlanda: O'Moore, Kiriam y Smith (1997)	Amplio estudio realizado en la república irlandesa que sirvió de referencia a otros posteriores.	20.422 estudiantes de primaria y secundaria entre 8 y 18 años
	Italia: Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith (1996)	Para la realización del estudio utilizaron el cuestionario de Olweus (1993) y el de Whitney y Smith (1993).	1.379 estudiantes de entre 8 y 14 años
	España: (1989)	Primer estudio europeo acerca del maltrato en España.	1.200 Estudiantes madrileños de 8 a 12 años.
	Defensor del Pueblo 2000	Primer estudio nacional acerca de la incidencia del maltrato escolar en ESO.	3.000 estudiantes de ESO y 300 profesores.
	Centro Reina Sofía 2005.	Diferencia de resultados entre violencia y acoso escolar.	800 jóvenes de 12 a 18 años de centros públicos, concertados y privados de toda España.
	Defensor del Pueblo 2006	Influencia de las nuevas tecnologías en el maltrato entre compañeros.	3.000 estudiantes de ESO y 300 profesores.
	Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo. Estudio Cisneros X, 2006	Primer estudio epidemiológico. Evaluación de daños psicológicos de la violencia y el acoso.	24.990 adolescentes de 2º de primaria a 1º de bachillerato de 14 comunidades españolas.
Nacional	Sindic de greuges de la Comunidad Valenciana 2007	Familias como fuente de información y complementariedad metodológica.	6.056 alumnos, 1.689 profesores, 111 directores y 4.417 familias de la Comunidad Valenciana.
	Instituto de Evaluación Gobierno Vasco 2008	Estudio de la incidencia de la violencia en general y de un tipo en particular: del Ciberbullying	5% del alumnado de primaria y secundaria de los centros de País Vasco
	Instituto INJUVE de Madrid (Díaz-Aguado y col., 2004)	Estudio acerca de la violencia y la exclusión en la escuela y en los espacios de ocio.	826 estudiantes de 2º a 4º de la ESO, 1º de Bachillerato y Garantía Social
	Institut d'Infància i Ilon Urbà de Cataluña 2007	Estudio que emplea metodología cualitativa y cuantitativa para averiguar	1200 de 1º, 4º de nueve centros de ESO de Cataluña.
Autonómico	Universidad de Sevilla (Ortega y Mora-Merchán, Justicia y Benítez, 2001)	Estudio sobre la violencia en las escuelas andaluzas en el que se prueba el cuestionario europeo sobre maltrato.	423 alumnos y alumnas de 9 a 16 años de Sevilla y Granada.
	Región de Murcia (Cerezo y Esteban, 1992)	Estudio que siguió al de Vieira, Fernández y Quevedo. Los estudiantes identifican a agresores y víctimas de su grupo.	317 alumnos y alumnas de Murcia entre 10 y 16 años.

⁴ Cuestionario sobre agresores y víctimas de Olweus publicado en 1999.
⁵ General Survey Questionnaire (TMR)

3. EL CONFLICTO COMO PROCESO DE CAMBIO.

Creemos que el conocimiento de lo que es conflicto se hace necesario para poder entender cuales pueden ser las mejores formas de enfrentarlo o resolverlo, concretamente en el ámbito educativo.

Si lo que pretendemos conocer es la mejor manera de resolver problemas en las aulas, debemos intentar acercarnos a lo que se entiende por conflicto y desde qué perspectiva partimos en cuanto a su definición. Sería difícil explicar qué entendemos por resolución de conflictos, o cuál es la mejor manera de darles respuesta, si no conocemos: qué es un conflicto; cuáles son sus partes; qué es lo que dicen los expertos sobre su origen y las diferentes teorías que tratan de darle explicación... Por ello, en primer lugar, proponemos una revisión terminológica de lo que opinan diferentes autores acerca de la complejidad de este término.

3.1. CONCEPTO DE CONFLICTO.

Partimos de la perspectiva de que el conflicto en nuestra sociedad es inevitable y forma parte de la vida de las personas como algo natural (Pace e Dintorni, 2000)¹. Como dice Castells (1988), se trata de un estado normal tanto de la sociedad como de las relaciones que establecemos en ella.

El conflicto, prácticamente es un hecho cotidiano, ya que forma parte de la vida de las personas (Boqué, 2005) y que se produce en los diferentes ámbitos en que nos movemos, ya sea el personal, familiar, escolar, laboral, vecinal, social, etc.

¹ “Educar en la no violencia”. Asociación Pace e Dintorni Coordinación de la edición española: Mercedes Mas (2000).

Estamos inmersos en una sociedad de progreso que nos hace protagonistas de los constantes cambios que se producen en ella día a día. Un espacio en el que convivimos con distintas personas cuya procedencia es diversa, en el que los canales de comunicación se han multiplicado y permiten establecer contacto de diferentes formas, entre personas y entidades que se encuentran en zonas geográficas muy distanciadas. Una sociedad postmoderna que fomenta el culto a lo individual y lo propio, en la que los valores de cada cual difieren de los de los demás, un entorno heterogéneo en cuanto a ideas, costumbres, actitudes, conductas y percepciones sobre una misma situación o fenómeno. Esto es, vivimos y convivimos inmersos en una sociedad compleja y dinámica en la que coexisten diversas realidades, culturas e ideologías. Lo cual provoca situaciones cotidianas de conflicto o de confrontación entre intereses y perspectivas diferentes.

No podemos obviar que vivimos en una guerra permanente, pensemos en cuántos países del planeta se hallan en conflicto en este momento. Observando el mapa, podemos ver cómo existen luchas armadas en cada uno de los continentes de nuestro planeta sin excepción. Si nos ponemos a contar, nos damos cuenta que son muchos los gobiernos que declaran conflictos a otros por cuestiones ideológicas, políticas, económicas, etc. Debemos observar cómo se producen estos conflictos y cual es su repercusión en el resto del mundo. Coser en 1956 (en Davis, 2004) ya definió conflicto como una serie de batallas entre dos o más personas debido a la diferencia de valores, por obtener un estatus o poder determinado, o por disputarse recursos escasos. En esta línea, Eduard Vinyamata (2003:97) define conflicto como *“sinónimo de lucha, desacuerdo, incompatibilidad*

aparente, confrontación de intereses, crisis, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes, el conflicto es connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir". Respecto a esta relación que Vinyamata establece entre conflicto inherente a la vida, coincide con la que estableció, hace más de dos mil años, el general chino Sun Tzu (en Ayllón, 2006), que determinó que la vida podía ser un símbolo de la guerra, con lo que estableció una comparación entre la lucha armada y la lucha por la vida. Vinyamata, también aporta algunos términos relacionados o muy cercanos a conflicto como los conceptos de *litigio, disputa, controversia, pelea, guerra, confrontación*, etc. Este mismo autor relaciona algunos conceptos con el de conflicto, como *cambio, agresividad, violencia, miedo y crisis* (Vinyamata, 2003).

Isenhardt y Spangle (2000)² hacen una recopilación de definiciones acerca de conflicto de un buen número de autores, y concluyen en afirmar que el conflicto es:

- una incompatibilidad de intereses u objetivos real o aparente,
- una creencia de que las aspiraciones normales de las partes no pueden alcanzarse de forma simultánea,
- una lucha debida a la diferencia de valores que reclama un estatus, poder o recursos,
- un marco intermedio de un espectro de lucha que tiene una escalada y puede llegar a ser muy destructivo.

A través de los medios de comunicación estamos expuestos constantemente a las noticias que traen tragedias bélicas diarias de unos

² En Davis, L (2004). Education and Conflict. Complexity and Chaos. London. Routledge Falmer.

países con otros. Así como de los conflictos no resueltos en familias que causan víctimas de la violencia que se ejerce con los más débiles.

Etimológicamente la palabra conflicto deriva del latín “*conflictus*” que significa “*para atacar juntos*”. El diccionario de la Real Academia de la Lengua, en su edición de 1994, define el conflicto en su primera acepción como: “*combate, lucha, pelea*”, en su segunda como “*enfrentamiento armado*”, en su tercera como “*apuro, situación desgraciada y de difícil salida*”, y, finalmente, en cuarto lugar como “*problema, cuestión, materia de discusión*”³.

Desde la **psicología social** se hace complejo tratar de definir lo que es conflicto, no tanto en términos generales, como cuando intentamos hacer más preciso dicho concepto. Moscovici, Lewin, Deutsch, Rubin, Pruitt, Hee, Freund o Infante, son algunos de los autores que estudian el fenómeno de los conflictos como resultado de la interrelación de las personas y los grupos (Redorta, 2007c). Por su parte Moscovici (1981:123-135)⁴, ve el conflicto en los procesos de interacción y de cambio, afirma que “*los procesos de influencia están directamente unidos con la producción y reabsorción de conflictos*” a lo que añade algo acerca de la conveniencia o deseo de darle solución en la siguiente cita “*en la medida que los procesos de influencia social tienen lugar en el marco de una interacción en la que cada miembro del grupo tiene buenas razones para reducir o resolver el conflicto o el desacuerdo, estos procesos aparecen estrechamente emparentados con un proceso de negociación*”. Lewin (1970) afirma que el conflicto debe

³ Alzate, R. (2000). Resolución del conflicto. Programa para Bachillerato y Educación Secundaria (tomo1).

⁴ En Redorta, J (2007) Entender el conflicto. Barcelona. Paidós.

concebirse como una situación en la que diversas fuerzas se oponen entre sí de manera simultánea y con la misma intensidad actuando sobre un individuo. Deutsch (1973:33) dice que “*eludir el conflicto interno es una experiencia personal inevitable*”, puesto que supone cualquier actividad que resulte incompatible para el individuo. Son Rubien, Pruitt y Hee (1986:5) los que aportan una definición de conflicto, en la que se evidencia que “*el conflicto se da en la interacción social, más allá de la persona o lo individual*”. Determinan el conflicto como diferencia de intereses entre las personas, que normalmente no pueden alcanzar algo de manera simultánea. Infante (1998) hace un estudio en el que diferencia 78 definiciones distintas de conflicto, resaltando la parte en la que coinciden la mayoría de los autores que se han consultado. Concluye que el conflicto es un “*proceso cognitivo que implica percepciones de metas incompatibles por parte de dos individuos o más*” (en Redorta 2007c:31).

La **Biología** considera el conflicto como inherente a la condición humana desde el nacimiento hasta la muerte (Vinyamata, 2005). El mismo hecho del nacimiento lleva sus riesgos y dificultades e invita a suponer que el resto de la vida no será un camino carente de obstáculos. Algunas de las causas que originan el conflicto se han achacado a la biología. En esta ciencia se tiene en cuenta los factores que diferencian a las personas como el sexo, la edad, la raza,... Sin pretender profundizar en estas variables que hacen a los seres humanos únicos e irrepetibles en su especie, no son ellas las que generalmente hacen surgir las diferencias entre personas o grupos. Son más bien aquellas diferencias de origen político o económico las que fundamentalmente generan incompatibilidades. En cambio, sí que es cierto que existen algunos aspectos que provocan reacciones biológicas en las

personas como el estrés, resultado de una serie de acontecimientos relacionados con la insatisfacción de necesidades en nuestro entorno y que no sabemos cómo afrontar o simplemente no deseamos hacerlo. Este fenómeno se manifiesta de manera física y psíquica provocando sensación de inseguridad, miedo o temor que puede desencadenar un tipo de respuesta agresiva o violenta ante cierto tipo de situaciones o estímulos externos (Vinyamata, 2005). Mientras que la agresividad se suele identificar como parte de la naturaleza humana destinada a la adaptación al medio y a la lucha por la supervivencia, que, según Martínez-Otero (2005) permite a las personas comunicarse y superar dificultades, la violencia es considerada por Ortega y Mora Merchán (1997) como comportamiento cruel y socialmente destructivo. Estos autores establecen una diferencia entre violencia y agresividad, determinando que violencia se produce cuando existe una desigualdad física o psíquica por una de las partes y no tiene los medios para poder enfrentar o expresar la situación en la que se encuentra.

Realmente todos disponemos de dispositivos psicológicos y biológicos que nos advierten del peligro en un momento dado, o si somos víctimas de cualquier amenaza que pueda provocar un desequilibrio en nuestras vidas. Pero este tipo de respuesta o reacción difiere de esa agresión planificada e intencionada cuyo propósito es provocar un daño de cualquier tipo, bien sea físico, psicológico, ambiental,... a otras personas o al entorno que nos rodea, al que venimos llamando violencia.

Así pues comprobamos que no podemos hablar de agresividad cuando queremos decir violencia, puesto que la agresividad es una respuesta psicobiológica de nuestro organismo ante una situación de peligro o de necesidad para preservar nuestra vida. La agresividad permite que nos

adaptemos a nuestro entorno, y la exteriorizamos en cuanto nos sentimos amenazados por algún agente externo. La agresividad no utiliza la fuerza o el poder de manera intencionada para imponerse a otras personas, sino que es un mecanismo de defensa del organismo de todo ser humano que le ayuda a defenderse de cualquier elemento extraño.

Diversos **sociólogos** como Giddens, Bottomore, Touraine, Osowski, entre otros, y a pesar de sus diferencias teóricas, coinciden en que el conflicto es un espacio básico del cambio social, ya que permite resolver divergencias de grupos o colectividades para alcanzar un nuevo modelo de integración social. También Ralf Dahrendorf (uno de los impulsores de la Teoría del Conflicto Social)⁵ define el conflicto como un hecho social universal y necesario que se resuelve en el cambio social. El sistema social en el que vivimos se ve sometido a constantes tensiones que provocan conflictos sociales entre diferentes ideologías que defienden diversos grupos. Rotger (1990) en su visión de la sociología y del papel de la ideología de una sociedad destaca dos teorías fundamentales. La primera de ellas enfatiza el papel de la ideología como aparato que estructura unas premisas sobre las que se apoyan las decisiones y las soluciones a los posibles problemas que pueda tener una sociedad. La otra teoría argumenta que la ideología sólo sirve para que un grupo mayoritario imponga a otros minoritarios sus valores, creencias, sistema de ideas en cuanto satisfaga a sus necesidades e intereses. Según esta última teoría, tan sólo será posible liberarse de las decisiones que tome un grupo mayoritario si se produce una lucha de clases que haga que se produzca un cambio, una transformación

⁵ <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/index.html> (consulta realizada el 20-04-08).

social. Hablamos de una corriente teórica fundamentada en la sociología del conflicto impulsada por Karl Marx en el siglo XIX. El papel del conflicto es protagonista para que se produzca la transformación social.

Los conflictos son algo inherente a todas las organizaciones, con lo que son un fenómeno que también se produce en el **ámbito educativo**, concretamente en los centros educativos y en las aulas. Hasta tal punto, que la diferencia que pueda existir entre centros dependerá del manejo que tengan de los conflictos, o lo que es lo mismo, de su gestión (Viñas, 2004).

En el contexto educativo los conflictos se dan en multitud de procesos, ámbitos, etapas, situaciones,... Armejach, Checa y Rodón (2004) afirman que se mueven *como peces en el agua*, puesto que surgen en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la evolución de la etapa infantil a la pubertad y más tarde a la adolescencia, en las normas que imponen los adultos, en la contradicción que existe entre algunos alumnos y la institución, entre los mismos alumnos por tener valores distintos, etc.

Redorta (2007a:14) define conflicto como *“problema, enfado con alguien, pelea, disgusto con alguien o situación en la que no sabemos como actuar, también dice que podemos hablar de desacuerdo, dificultad, pesadumbre, enfado, agresividad, o bien de reflexión, duda, lucha u oposición”*. Este autor afirma que no puede definirse conflicto con una sola palabra y que es necesario tratarlo desde una perspectiva multidimensional combinando el razonamiento con las emociones, de lo que surgen otros conceptos, que se incluyen dentro del de conflicto, como son dilema, problema y confusión. En este caso “conflicto” sería definido como un problema cuyos aspectos emocionales están desbocados, mientras que

llamamos “problema” a un conflicto en el que los aspectos emocionales *están bajo control*. También habla de “dilema”, cuya dificultad se encuentra en el proceso de toma de decisiones, con lo que el nivel de razonamiento es muy alto y el nivel emocional es bajo, sin embargo si son muy altos tanto los niveles de razonamiento como los emocionales se crea una situación tan compleja llamada “confusión” (Redorta, 2007a:15).

Galtung (2003:70), define el conflicto como un “*triángulo cuya fórmula es igual a la suma de actitudes/presunciones más el comportamiento, más la contradicción/contenido*”. Este autor resalta algunos términos que habitualmente se relacionan con el de conflicto, como son los conceptos de disputa, dilema o contradicción. La disputa se produce entre dos personas o dos partes que buscan alcanzar el mismo fin, desean alcanzar el mismo objeto o recurso. Por ejemplo, dos hermanos que desean jugar con el mismo objeto. El dilema se refiere a cuando una misma persona quiere dos cosas a la vez que no son compatibles entre sí y no se decide por una de ellas. Un ejemplo sencillo de dilema podría ser la elección de pareja para contraer matrimonio, en nuestro país no está permitido casarse varias personas, por esto mismo quien quiera celebrar un matrimonio legal deberá escoger a una única persona. La contradicción se produce cuando algo que una persona o personas desean mucho es incompatible con el sistema en el que viven.

Cornelius y Faire (2003) destacan que todos hemos estado implicados de algún modo en conflictos a lo largo de nuestra vida. Y, que, como individuos que difieren en cuanto a necesidades, gustos, puntos de vista y valores, es inevitable que encontremos conflictos. Pueden abrir flujos de cambio y proporcionar desafíos, significar la oportunidad para aprender más acerca de uno mismo y de los demás. Afirman que el conflicto puede

ser negativo o positivo, constructivo o destructivo, todo depende de lo que hagamos con él, de la manera en que lo gestionemos. Estas autoras consideran el conflicto como un fenómeno dinámico que cambia en cualquier momento, incluso depende del punto de vista desde el que se contemple el que tenga una interpretación u otra.

Torrego (2003a:37) señala que los conflictos son “*desacuerdos entre dos o más personas debido a la diferencia que existe entre sus posiciones, intereses, necesidades o valores*”. Este autor resalta el papel de los sentimientos y las emociones en cuanto que influyen en la relación que está en juego y son determinantes puesto que provocarán que ésta se fortalezca o se deteriore más.

Aréchaga, Brandoni y Finkelstein (2004:36) parten de la concepción de “*conflicto como construcción, es decir, una situación vivida como conflictiva dependerá de si es percibida o no por la persona o personas como tal*”. Afirman que puede darse entre lo intrapsíquico y entre las relaciones o interacciones entre dos o más personas. En principio los conflictos que competen a la mediación son los interpersonales y los definen como “*una relación entre partes en la que ambas procuran la obtención de objetivos que pueden ser o son percibidos por alguno de ellos como incompatibles*”.

Según Marinés Suares (1996:78) el conflicto “*es un proceso complejo en el que interaccionan al menos dos partes y en que predominan relaciones opuestas entre las personas que intervienen como un todo, con sus pensamientos, afectos, manera de dialogar,... se trata de un proceso que se construye por todos los que se ven inmersos en él y que puede ser dirigido por las personas afectadas y/o por un tercero*”.

Como vamos viendo, el concepto de conflicto que venimos tratando se caracteriza por:

- Su dificultad a la hora de concretar una definición precisa.
- Es un concepto que ha de estudiarse desde una perspectiva multidisciplinar puesto que es un fenómeno que se produce en prácticamente todos los ámbitos y contextos de la vida. Por ello, diversidad de disciplinas, mencionadas anteriormente, como la biología, psicología, sociología, o la educación, han tratado de delimitar el significado e incluso la forma del mismo.

En este estudio, la postura de la que partimos en cuanto a conflicto, es tratarlo como algo que puede ser positivo o negativo, dependiendo de cómo se canalice o resuelva. Según Fried (2000:17), *“los conflictos en nuestra sociedad, pueden ser percibidos como algo indeseable o como una oportunidad de cambio”*. Narejo y Salazar (2002) consideran el conflicto como “positivo en potencia”, pero debido a la falta de capacidad para asumirlo, puede convertirse en un proceso que desencadene en algo negativo y destructivo para las personas que se vean inmersas en él. Parece que estos autores apuntan la potencialidad positiva del conflicto en su origen, y que dependerá de su gestión el desarrollo de los acontecimientos posteriores. Al igual que éstos autores existen otros como Galtung (2003), Cornelius y Faire (2003), Boqué (2005), Vinyamata (2005) o Viñas (2004) que apoyan esta idea. En la misma línea, creemos que la cuestión está en cómo sea canalizada la energía provocada por el mismo, en otras palabras, en cómo se gestiona o cómo se afronta. Estamos convencidas que la gestión constructiva del conflicto puede significar una oportunidad para el crecimiento, y que forma parte del proceso de llegar a ser persona, como

dice Pace e Dintorni (2000) para madurar no sólo a nivel individual, sino también a nivel social.

Casamayor (2004) afirma que se produce un conflicto cuando se enfrentan intereses o necesidades contrarias entre dos o varias personas, a lo que añade que puede ser una oportunidad para el enriquecimiento de ambas partes. Realmente, creemos que una gestión adecuada del conflicto permite que las partes que se hallan implicadas en él resulten ganadoras, hablamos de un proceso colaborativo en el que ambas partes consigan algo positivo, dejando de lado la competición.

También debemos señalar que, en este trabajo, siempre y cuando nos referimos a conflicto, tenemos en mente el tipo de conflictos que se producen a causa de la relación entre dos o más personas. Nuestro interés se centra fundamentalmente en los conflictos interpersonales, con lo que dejamos aparte el estudio de otros tipos de conflicto sobre todo los de tipo intrapersonal. En nuestro camino, en la búsqueda de las mejores formas de afrontar los conflictos que se generan en la interacción de los diferentes miembros de la comunidad escolar, estamos más interesadas en conocer esa interacción entre personas y lo que ocurre cuando se interrumpe o se pierde, que en los problemas que puedan surgir a nivel individual.

Así pues, entendemos el conflicto como la diferencia de intereses que puede producirse entre dos o más partes, como afirma Alzate (2000) un desacuerdo entre dos o más personas, refiriéndonos en todo momento a disputas o problemas interpersonales. Según la clasificación de conflictos que realiza Alzate, dejaríamos de estudiar el tipo de conflicto que se produce entre grupos y la perspectiva intrapersonal del mismo, por considerar que este tipo de conflicto es abordado desde la práctica

terapéutica (Redorta, 2007c) y no desde el contexto educativo. Realmente nos interesa valorar cual es la mejor forma de gestión de la diferencia que pueda existir entre varias personas.

Tras la revisión planteada, asumimos que el conflicto es un fenómeno activo y dinámico, que se produce a causa de la divergencia de intereses o percepciones entre dos o más partes, ya sean personas individuales o grupos. Existen diversos factores que influyen en la naturaleza del conflicto como son las características personales, culturales, educativas, intereses y experiencias de las partes que lo conforman, así como el contexto geográfico y el momento histórico en el que se produzca. Evidentemente, no será lo mismo un conflicto que se produzca a causa de una diferencia de opiniones dentro de un grupo de iguales en un aula escolar de un país desarrollado acerca de la desaparición de un objeto, que un conflicto armado causado por la explotación de recursos naturales por parte de un país desarrollado en otro por desarrollar.

También podemos constatar que existen tanto connotaciones positivas como negativas acerca del conflicto, en cuanto que puede ser una oportunidad para el crecimiento y el aprendizaje constantes a lo largo de nuestras vidas, o por el contrario una forma de canalizar frustraciones y ejercer la violencia contra uno mismo o contra los demás. Somos conscientes por tanto de las connotaciones negativas que se derivan de las definiciones y aspectos del conflicto que hemos observado. Habitualmente el concepto de conflicto se asocia a problema, guerra, lucha, confrontación, enfrentamiento, destrucción... palabras todas ellas que generan rechazo.

Cuando se habla de conflicto la mayoría de las personas no quieren saber nada y la respuesta generalizada suele ser de negación o de huida.

En cambio, si tratamos el conflicto como algo que va ligado a las personas y surge en las relaciones interpersonales que tiene con otros individuos e incluso lo vemos como algo positivo y natural, podemos llegar a entender que el hecho de que existan ideas u opiniones contrapuestas no tiene porque ser negativo. Desde esta perspectiva, si consideramos la diversidad y la diferencia como un valor, entenderemos que ese intercambio entre personas con visiones distintas, a la vez que nos enriquece y favorece el conocimiento y el aprendizaje sobre otros y nos da pistas acerca de cómo entender el mundo, también genera fricciones que dan paso al conflicto. Así mismo el conflicto es la oportunidad de que se den cambios sociales, ya que al entrar en conflicto, las personas y los grupos sociales se enfrentan a injusticias que hacen que se tienda a la creación de modelos más justos y que mejoren la sociedad. Según Paco Cascón (2000a) en la medida en que estamos vivos y seguimos interaccionando y creciendo, seguirán apareciendo conflictos que nos proporcionarán la oportunidad de avanzar o de retroceder, según como los enfrentemos y resolvamos.

Así pues, debemos observar y entender cuales pueden ser las causas de los conflictos que nos rodean, para poder comprender su dinámica y, de este modo, entender cuales son las vías y estrategias de solución de los mismos. Por esto mismo, seguidamente, realizaremos una revisión de los posicionamientos teóricos que se relacionan con el conflicto.

3.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS ACERCA DEL CONFLICTO.

La fundamentación teórica acerca de cómo se origina el conflicto, cuales son sus causas, las fuentes, los diversos tipos y las distintas vías de abordaje o afrontamiento de conflictos, es tratada por diferentes autores que atienden a distintas disciplinas científicas y aportan su bagaje teórico al conocimiento que tenemos actualmente acerca del conflicto. Algunos de estos ámbitos son el de la biología, sociología, psicología, pedagogía, etc.

Comenzando en el origen de la vida, las personas han de enfrentarse a la lucha por la supervivencia y la adaptación al medio constantemente. En primer lugar, siguiendo la teoría de Maslow, la satisfacción de necesidades básicas como el alimento o el descanso que darán paso a otro tipo de necesidades que aunque no básicas si son fundamentales para el desarrollo personal y social de los seres humanos, como son las de protección, reconocimiento social, afecto, etc.

La sociabilidad es un rasgo que caracteriza a las personas, se trata de esa predisposición para llegar a ser sociable y formar parte de una comunidad que supondrá el grupo de referencia en dónde se desarrollará cada ser humano. Según Freud (Goñi, 1992), el hecho de tener que adaptarse al entorno social, de vivir en sociedad, provoca en el ser humano una lucha entre lo puramente instintivo y lo social. Las personas han de renunciar a sus impulsos para integrarse en una comunidad o grupo determinado, puesto que los intereses personales, en ocasiones, difieren o son contrarios respecto a lo que es normativo, como son los principios

sociales. Y una vez que formamos parte de la sociedad, se nos enseña cómo debemos alimentarnos, vestirnos, comportarnos, relacionarnos con el resto de componentes de la comunidad de pertenencia, qué normas hemos de respetar... en definitiva, dependiendo el grupo, la comunidad o la etnia en dónde hayamos nacido, así será nuestra vida. La sociedad se divide en estamentos o clases y según Marx, es necesario que se produzca un cambio para que exista igualdad entre los grupos sociales, y sólo se puede dar este cambio a través de la lucha entre clases. Para este intelectual del siglo XIX, el conflicto es primordial para que se produzca una transformación en la sociedad de la época en la que vivió, claramente marcada por las grandes desigualdades entre las clases obreras y la burguesía pudiente. Aunque esta argumentación parece antigua y obsoleta, no olvidemos que a lo largo de la historia diversos gobiernos han seguido las premisas marxistas y han dado lugar a nuevas versiones de esta ideología revolucionaria. De hecho, se puede hablar de la sociología del conflicto en la línea de la sociología encargada del estudio de las teorías derivadas del marxismo.

Redorta (2007b) en su obra acerca de cómo entender el conflicto, señala cuatro paradigmas básicos para tratar de comprenderlo. El primero de ellos es el de la *complejidad*, que contempla al conflicto como una realidad caótica de la que se supone puede salir cierto orden. En segundo lugar habla del *construccionismo*, que afirma nuestra falta de objetividad respecto a la realidad que vivimos debido a que nuestra percepción del mundo está ligada a la cultura de pertenencia y al momento histórico en el que nos encontramos. También señala *lo sistémico*, relacionado con el enfoque ecológico, postulando que todo está relacionado, cualquier acción que

acontece influye o tiene efecto en otras. Por último habla del *intercambio*, una teoría basada en que la conducta social se debe a que existen intercambios entre las personas de tipo económico, amoroso, de estatus, de bienes, de información y de servicios.

En el contexto de la organización escolar, Jares (1997) señala que en las escuelas se producen conflictos de todo tipo que evidencian la naturaleza conflictiva de las mismas. Este autor se basa en los tres grandes paradigmas que se contemplan en investigación educativa, para tratar de explicar cómo se entiende el conflicto en el ámbito educativo. Estos son el *positivista*, el *interpretativo* y el *crítico*. A pesar de que según este autor, el conflicto no se ha tenido en cuenta entre lo que ha sido el objeto de estudio de la Pedagogía y concretamente de la organización escolar. Probablemente sea debido a que la realidad del entorno escolar se muestra indiferente ante lo que resulta conflictivo, puesto que tampoco se contempla en la formación del profesorado o de otros profesionales relacionados con el ámbito escolar. Es casi imperceptible el entrenamiento o la preparación que se hace de los educadores para la realidad a la que se van a enfrentar en las aulas. La mayoría del profesorado reconoce no estar capacitados para afrontar situaciones conflictivas que se dan en el aula. Según Jares, esto se debe al tipo de ideología que impera en las escuelas, de corte tecnocrático y positivista que no hace otra cosa que negar la existencia de los conflictos en la organización escolar. Esta perspectiva considera al conflicto como algo negativo y no deseable, como símbolo de violencia y disfunción. Una situación conflictiva según el paradigma positivista se debe evitar y en su caso, corregir. Se niega el conflicto y se considera un elemento perturbador puesto que se relaciona con la falta de eficacia en la organización escolar.

Desde esta perspectiva, se presenta la realidad escolar como carente de conflictos utilizando la idea de consenso disfrazando de este modo los problemas que acaecen en las escuelas. En contraposición a este enfoque, surge la perspectiva hermenéutica o interpretativa que reconoce la existencia de diferentes perspectivas entre los miembros de la organización escolar y causa disenso entre ellos. Se considera que el conflicto en el ámbito escolar es inevitable puesto que intervienen varios intereses e interpretaciones, incluso lo considera como algo positivo y que fomenta la creatividad de los miembros de la comunidad escolar. Esta línea de pensamiento cree en la reconciliación de las diferencias a través de la comunicación. A partir de este enfoque surge otro más, el crítico, que entiende el conflicto como natural e inherente a las organizaciones, y, concretamente a la escolar. Esta perspectiva considera el conflicto en el ámbito educativo como necesario para que se produzca un cambio social, una transformación en la estructura en los centros educativos. Se considera necesario el afrontamiento positivo de los conflictos, de una manera democrática, para generar procesos colaborativos en la gestión de los centros educativos, en contraposición con la perspectiva que oculta los posibles conflictos que puedan surgir en la escuela y de este modo mantener el orden que se ha establecido (Jares, 1997).

Otro de los autores que señala algunas de las teorías que se manejan acerca del conflicto es Eduard Vinyamata (2005), indicando una aproximación a otras teorías o perspectivas teóricas, como la conflictología, la solución de problemas o la teoría del caos, desde las que se pueden hacer

aportaciones al conocimiento de los conflictos y de la violencia que generan por su deficiente gestión.

Este autor introduce el término de *Conflictología*¹³ para referirse a una de las ciencias que estudia el origen y las causas de los conflictos, así como las técnicas y estrategias necesarias para su posible solución. Es la compilación de conocimientos y procedimientos de análisis e intervención pacífica referidos al conflicto. Se trata de una ciencia que no tiene su origen en una teoría o ciencia única, sino que recoge teorías y postulados de todas las ciencias humanas, puesto que todas ellas tienen aportaciones que contribuyen al conocimiento de las relaciones que se dan entre las personas y los grupos, siendo de gran ayuda para la comprensión y la fundamentación teórica de todo lo que tenga que ver con el origen de los conflictos en nuestra sociedad. Su interés es el estudio del ser humano como actor y protagonista de sus acciones, de su problemática existencial referida a los conflictos que protagonizará a lo largo de su vida. La Conflictología hace una reflexión sobre las inquietudes humanas y sus esfuerzos por vivir, de una manera dinámica, integral dentro de un universo por conocer. Por ello, esta ciencia está abierta a todas las aportaciones disciplinarias en relación con los procesos conflictuales y críticos entre las personas y los grupos sociales que conforman. El objetivo principal de la Conflictología es recuperar la comunicación y con ello poder reestablecer las relaciones que han sido debilitadas debido a errores o confusiones de sus protagonistas. La manera de resolver los problemas entre las partes implicadas se lleva a cabo de manera que sean ellas las que encuentren la solución a sus problemas analizando las causas y las distintas perspectivas. La respuesta al conflicto

¹³ Vinyamata, E (2005) (2ª ed). *Conflictología. Curso de Resolución de Conflictos*. Ariel. Barcelona.

será satisfactoria para ambas partes. De este modo, nunca se actúa de forma directiva o coercitiva, ni siquiera para poner paz entre las partes enfrentadas.

También aporta otra visión teórica desde la perspectiva de la *Solución de Problemas*, en la que se hace necesario contemplar, entender y observar el conflicto en su totalidad. Detectando las necesidades de aquellas partes implicadas que se encuentran en una confrontación, sin juzgar ni analizar previamente o posteriormente a la observación de dicha situación problemática, porque entonces dejamos de ser imparciales y entramos a formar parte integrante del conflicto. Lo que nos privará de averiguar una parte muy importante de las informaciones que son sólo observables de una manera global. Tendemos a buscar medidas coercitivas y estrategias permitidas por nuestro grupo social para condenar o solucionar los conflictos que surgen con otras personas, al igual que existe en nuestra sociedad mecanismos de control como los cuerpos de seguridad y jueces que se encargan de la resolución de nuestros conflictos. Existe un empeño en mitigar toda conducta conflictiva, evadirla o evitarla, porque el conflicto sigue siendo percibido como algo negativo que genera incomodidad en las personas y en el entramado social de las instituciones en general.

Pero desde la perspectiva de la Solución de Conflictos, los sistemas políticos, judiciales, religiosos de los países adquieren sentido, cuando desarrollan su función de ayudar a encontrar solución a preocupaciones o inquietudes humanas, cuando intentan resolver problemas y necesidades como la seguridad frente al peligro de agresión o las dificultades que se originan en los sistemas de relación y convivencia.

Vinyamata (2005:102) argumenta que según la *“Teoría del Caos, los comportamientos de los sistemas no son estudiados de manera reducida a*

sus partes”, como se ha venido haciendo hasta ahora. Esta teoría que se originó de la mano de matemáticos y físicos, y fue incorporada más tarde al ámbito de las ciencias sociales. La teoría del caos argumenta que los resultados de las observaciones, o de determinadas situaciones, no se presentan en la forma deductiva habitual y los sistemas no son tratados como si las descripciones instantáneas que se realizan de ellos fuesen completas e integrales. Desde esta teoría no se pretende alcanzar el conocimiento precipitado de una actuación, sino que se pretende obtener una perspectiva de conjunto observando la acción en un periodo de tiempo necesario para conseguir la visión de los diferentes puntos inmersos en dicha acción. Se trata de una perspectiva holística que no juzga actos específicos sino que intenta comprenderlos desde la amplitud y complejidad que aporta el conjunto y su proceso evolutivo. Frente a situaciones conflictivas concretas, como puede serlo una agresión, la conclusión no debería ser tomada basándonos únicamente en este dato y sin conocer los motivos, las razones por las cuales se produjo tal agresión. Con ello no se trata de justificar o aceptar la agresión, sino de concedernos la oportunidad de resolver un conflicto que no puede ser reducido a una de sus expresiones, la parte más dramática y tal vez la más traumática de su sintomatología. Esta teoría parte de la idea de que nuestra capacidad de conocimiento resulta ser muy limitada, que el grado de certeza a que podamos llegar acaba siendo bastante relativo, que el universo no es, seguramente, un sistema predeterminado desde los conocimientos que posee la Humanidad, un organismo con leyes inexorables que pueda ser comprendido en su totalidad desde nuestras capacidades intelectuales. El solo hecho de la existencia humana que tiene la capacidad transformadora que no poseen otras especies, es un elemento que contribuye a la introducción de lo imprevisible. El

universo, la naturaleza en general, también posee una capacidad transformativa, aunque, con relación a la vida humana, nos parezca excesivamente lenta, y, por lo tanto, predecible, sujeta a normas inmutables. Cuando utilizamos la lógica o la capacidad de pensar y racionalizar, olvidamos a menudo que ésta se encuentra en estrecha relación con nuestro estado y circunstancias, con nuestra experiencia y expectativas. Nuestro pensamiento está mediado por nuestra situación y puede modificarse dependiendo de las circunstancias que nos toque vivir. Pocas veces tenemos en cuenta la observación de las consecuencias que tienen nuestros actos y decisiones que adoptamos en cada momento. Esto forma parte de un entrenamiento en la observación para lograr adquirir un conocimiento completo de nosotros mismos y de nuestro entorno.

En esta línea teórica Davis (2004), al igual que Vinyamata, también habla de la teoría del caos o de la complejidad. Señala que el conflicto negativo surge cuando existe una falta de conexión, intercambio o retroalimentación en el uso de la información y en la disposición de beneficiarse de la diversidad. Esta teoría, es aplicable a diferentes contextos y disciplinas, parte de la idea que los sistemas complejos están formados de otros sistemas y que cualquier acción por pequeña que sea puede tener consecuencias desproporcionadas.

Isenhardt y Spangle (2000) hacen un resumen de las principales teorías acerca del conflicto que aportan varios autores y que Davis (2004) sintetiza más aún en las siguientes:

- *Teoría de la atribución:* las personas le dan sentido al mundo asignando cualidades y defectos a determinadas situaciones y a otras personas, normalmente atribuyendo consecuencias positivas a sus propias acciones y negativas a las acciones de otros. De este modo se desarrollan etiquetas que de forma generalizada sirven para culpabilizar a los otros.

- *Teoría de la equidad:* el conflicto es visto desde la perspectiva de la justicia distributiva. Las personas llegan a estar angustiadas o enfadadas cuando sienten que no están recibiendo la parte que les corresponde de algo que ellas valoran.

- *Teoría de campo:* las acciones de las personas son el producto de fuerzas contextuales con un tira y afloja basado en expectativas, obligaciones y lealtades. Cada escenario familiar, comunitario, educativo o laboral,... sirve como un campo o parcela psicológica en donde las actitudes conflictivas crean climas seguros u hostiles.

- *Teoría interaccionista:* el conflicto es el producto de una negociación continua acerca de lo que es válido, cómo se interpretan las conductas y qué significan los hechos.

- *Teoría psicodinámica:* los problemas se aproximan a las personas desde el inconsciente, éstos pueden ser la ansiedad, el egoísmo, el miedo, la agresividad o la culpa. Las tensiones internas se elevan hasta un punto en donde demandan liberarse, a menudo de forma destructiva. El desplazamiento tiene lugar cuando las partes

dispuestas a dirigir su ira hacia la fuente de su frustración se dirigen a un objetivo más accesible.

- *Teoría del cambio social:* se basa en el análisis de mercado. Las personas hacen elecciones basadas en intereses propios que generan beneficios y pérdidas. El conflicto surge cuando las personas perciben que no obtienen demasiadas gratificaciones, que sus gastos son demasiado altos o cuando anticipan que existen obstáculos que les impiden alcanzar sus objetivos.
- *Teoría de la escalada:* el conflicto se ha desarrollado a través de una secuencia predecible de conductas, éstas pueden ser identificadas. Las conductas específicas que producen el conflicto tienden a perpetuar o hacer escalar el conflicto. Entonces son importantes dichas conductas desencadenantes y la observación de las mismas.
- *Teoría de sistemas:* los grupos poseen una organización como la poseen los organismos biológicos. Ellos son homeostáticos, lo que significa que las partes ajustarán su comunicación para mantener el equilibrio entre ellas. El conflicto surge cuando el sistema o algún subsistema se rompe o los miembros del mismo dejan de cumplir con su papel funcional para crear desequilibrios en cualquier lugar.
- *Teoría de la transformación:* el conflicto no es necesariamente disfuncional, aunque en la función social de la vida tienen lugar tensiones.

Tras la revisión teórica, comprobamos que son muchas las perspectivas disciplinares desde las que se aborda el conflicto. Desde hace siglos, parece ser preocupación de algunos estudiosos el dar una explicación a cual es el origen del conflicto. Se trata de investigar cual es la forma que tiene, qué es lo que hace que se desencadenen situaciones conflictivas, cuáles son los tipos de conflictos más comunes, cuáles son las maneras de resolverlos, etc.

Nuestro posicionamiento teórico acerca del conflicto.

Hasta el momento, hemos tratado de aportar algunas de las perspectivas teóricas que hablan acerca del conflicto, lo que nos permite saber dónde nos situamos nosotros respecto al conflicto. Por tanto, nuestra postura se centra en la perspectiva de considerar que el conflicto es vivido por las personas como una situación en la que se ven envueltas y a la que habitualmente no se sabe dar respuesta. Se trata de una situación que una persona puede percibir como conflictiva y otra no, en la que peligra la posesión de un bien, en la que escasean los recursos, etc.

Como hemos observado, existen algunas teorías que niegan la existencia del conflicto y lo consideran como un problema que hay que ocultar o silenciar, frente a otras que tratan el conflicto como parte necesaria de la sociedad, como factor transformador y promotor del cambio y la mejora sociales.

Creemos que la solución al problema es difícil encontrarla a través de la ocultación o la negación del mismo, pues seguirá latente con el riesgo de convertirse en algo cada vez más complejo y difícil de afrontar. Esta

podría ser la posición de aquellos que desean imponer un único orden en el que predomina el consenso y no caben la diferencia, la discusión ni el intercambio de ideas o perspectivas. Se trata de una línea ideológica propia de aquellas personas que no entran en un discurso distinto al suyo puesto que ven peligrar el poder que han adquirido o les ha sido otorgado. Consideramos que esta es una visión negativa del conflicto provocador de tensiones y desorden, con lo que no es deseable, es funcional y hace que los sistemas pierdan efectividad.

Realmente nos decantamos por el segundo grupo de teorías, basadas en paradigmas más abiertos que consideran al conflicto como una realidad compleja y parte de las diferencias que caracterizan a nuestra sociedad. La diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa e ideológica es lo que caracteriza a cada comunidad, grupo social o país, es lo propio. Esto hace que surjan conflictos percibidos por los diferentes grupos sociales. Podemos afirmar que se trata de contemplar no sólo el lado negativo del problema, sino también considerar la oportunidad que supone para aprender y buscar soluciones creativas a la situación que se nos plantea. Todo ello desde la perspectiva de aquellos que se ven implicados en la situación conflictiva, teniendo en cuenta las causas, intereses y percepciones que la han provocado. Favoreciendo la comunicación, que en algún momento se trunció, para poder reestablecer la relación entre las partes.

3.3. ELEMENTOS DEL CONFLICTO.

Según Torrego (2003:38) los elementos que intervienen en la aparición y desarrollo del conflicto se refieren a diferentes perspectivas,

enfoques o autores. El autor distingue entre aquellos que se vinculan a las personas, al proceso del conflicto y al problema que subyace al conflicto. Creemos que reconocer esos elementos planteados por Torrego nos va a permitir gestionarlo de una manera más adecuada, y así proponemos revisar cada uno de ellos:

Personas:

- *Protagonistas del conflicto:* se refiere a las personas implicadas en primer lugar o más directamente y también a los protagonistas secundarios que de alguna manera pueden influir en el resultado.
- *El poder:* se refiere a la capacidad de influencia en el conflicto que tienen los protagonistas principales y secundarios. Habrá que observar si se trata de una relación en la que existe igualdad o desigualdad de poder y en qué forma se presenta.
- *Las percepciones:* este elemento informa de cómo interpretan el conflicto las distintas partes implicadas.
- *Las emociones y sentimientos:* lo que representan es cómo se encuentran las partes, cual es su estado emocional ante el conflicto. En este caso se pueden distinguir los sentimientos de uno mismo y los del otro.
- *Las posiciones:* es lo que vemos inicialmente en un conflicto, se trata de la postura que adoptan las partes ante una situación concreta. Las posiciones son lo que desean alcanzar las personas implicadas en el conflicto y habitualmente son la tapadera de los verdaderos intereses. La discusión entre posiciones no produce acuerdos y conduce a poner en peligro las relaciones interpersonales.

- *Los intereses y necesidades:* los intereses son los beneficios que queremos obtener a través del conflicto y las necesidades son aquello que consideramos imprescindible para vivir. Los intereses normalmente están debajo de las posiciones. Existen unas necesidades básicas como son el alimento, el sueño,... sin las cuales no podemos vivir, y otras como el sentirse seguro, querido, libre, respetado,... estas últimas no son imprescindibles para vivir, pero sí para el desarrollo personal y humano. Si las necesidades que tenemos no son satisfechas pueden generar ira, decepción, frustración,... suelen estar detrás de los intereses
- *Los valores y principios:* son el conjunto de elementos culturales e ideológicos que sirven para argumentar los comportamientos de las personas. Éstos son diferentes en cada sujeto dependiendo de la cultura, contexto social, país o territorio de pertenencia.

Proceso

- *La dinámica del conflicto:* en el desarrollo del conflicto existe a menudo el estado del conflicto *latente*, es el momento del conflicto en que no es percibida la contraposición de intereses por alguna o todas las partes, al menos de forma explícita. Es necesario que se produzca una situación concreta que lo haga salir a la luz. Decimos que un conflicto está *polarizado*, cuando las partes implicadas están aferradas a sus posiciones y creen tener la razón, sin prestar atención a los intereses de los otros.
- *La relación y la comunicación:* la relación que existe entre las personas puede determinar que la gestión sea más o menos

complicada. Si las partes implicadas tienen una relación de respeto y confianza, la aparición de conflictos puede abordarse de una forma más fluida que si esta relación es de desconfianza o menosprecio. También la comunicación entre las partes es importante a la hora de definir un conflicto. Las diferencias culturales o generacionales pueden hacer que una forma de discurso normal para unas personas, sea considerada una falta de respeto por otras. Con frecuencia en el proceso comunicativo se producen distorsiones debido a una mala información, rumores, estereotipos o prejuicios que debemos tener en cuenta.

- *Estilos de enfrentamiento al conflicto*: básicamente son cinco los estilos que adoptamos en el afrontamiento de conflictos: la competición, evitación, acomodación, compromiso y colaboración. Estilos o actitudes ante el conflicto que se explican en el punto 3.5 de esta revisión conceptual.

Problema

- *El meollo*: es la situación de conflicto, el hecho concreto que ocurre. Es importante distinguir entre sustancia y relación. La sustancia es el hecho en sí lo que sucede y la relación es la que se establece entre las partes. En muchas ocasiones se producen conflictos en los que la sustancia es un problema de relación.
- *Los tipos de conflicto*: se hace necesario el conocimiento del tipo de conflicto ante el que nos encontramos para buscar la mejor alternativa de solución (tipología de conflictos que veremos en el siguiente punto 3.4).

3.4. TIPOS DE CONFLICTO.

Dada la gran diversidad de culturas, ideologías, pueblos y ciudades que existen en nuestra sociedad, entendemos que se producen una gran variedad de conflictos, que dependiendo de la situación en que se produzcan, las partes que se vean implicadas, el momento,... serán de un tipo u otro. Es importante entender que el plano de las relaciones humanas, ya sean interpersonales, intergrupales o entre distintos países, es bastante complicado, ya que intervienen las percepciones, experiencias e intereses de personas originalmente distintas entre sí. Así pues, cuando estalla un conflicto en cualquiera de los ámbitos de la vida, es conveniente observar de qué tipo se trata para poder entenderlo y así pensar en el modo más adecuado de darle solución.

Históricamente, ha habido distintos tipos de conflictos explicados por diversos autores que desde diferentes disciplinas, han intentado averiguar algo de la situación de conflicto en la que se ve inmerso el ser humano de manera cotidiana. Desde la lucha por la supervivencia para poder adaptarse al medio, pasando por la lucha consigo mismo para lograr integrarse en el entorno, así como poder vivir en sociedad. Sin olvidar que en el mismo grupo existen diferentes clases sociales lo que también provoca una lucha por la igualdad de condiciones entre todas las personas que forman parte de la estructura social.

Las clasificaciones, nos permiten organizar toda la información según unos criterios determinados que se establecen porque obedecen a unas

características comunes. Éstas pueden facilitar la comprensión de un fenómeno tan cotidiano a la vez que complejo como es el conflicto. A través de las tipologías se pueden conocer los diferentes tipos de conflicto, eso nos permite la posibilidad de realizar un diagnóstico del conflicto. Por esto mismo, tratamos de hacer una revisión de algunas de las clasificaciones o tipologías que han sido elaboradas por estudiosos y expertos en el tema.

Los conflictos se pueden dar con uno mismo o con los demás, en la pareja, entre escolares, entre vecinos, entre varias culturas, entre sistemas políticos, entre grupos armados,... se trata de múltiples dimensiones que muchas veces dificultan el poder clasificar cada conflicto que tiene lugar. En esta línea Redorta (2007c), en su estudio, refleja un modo de clasificar los conflictos según características comunes, estableciendo una diferencia entre clasificaciones o tipologías. Este autor en su exhaustiva revisión, resalta que hay autores que establecen una clasificación de los conflictos en base a un único criterio, mientras que otros lo hacen atendiendo a varios.

De este modo, en primer lugar, planteamos algunas clasificaciones que sólo asumen *un criterio* para marcar su tipología (Redorta, 2007c:85):

Woodhouse (2007): clasifica los conflictos según la relación de poder que se establezca entre las partes protagonistas del conflicto. En este caso la simetría es considerada igualdad de poder, por lo que se contemplan dos tipos de conflictos:

- Simétricos: son aquellos conflictos en los que existe una igualdad o equilibrio de poder entre las partes.
- Asimétricos: son aquellos en los que las partes no muestran un equilibrio de poder, con lo que una tendrá más poder que la otra.

Abebrese (2000): señala el criterio de la funcionalidad para establecer su clasificación de los conflictos. Un conflicto es funcional en cuanto que potencia la innovación y la creatividad en su gestión. Distingue entre conflictos:

- Funcionales: son aquellos que se favorecen su resolución de una manera creativa y distinta e innovadora.
- Disfuncionales: son aquellos en los que no se favorece que sean gestionados de una forma creativa.

Lederach (1989): al igual que Woodhouse, establece como criterio de clasificación de los conflictos la relación de poder entre las partes. Entendiendo relación de poder como aquella que se produce entre iguales o entre diferentes niveles jerárquicos. Señala dos tipos de conflictos:

- Verticales: son aquellos que se producen entre personas o grupos de distintos niveles jerárquicos.
- Horizontales: son los que se producen entre personas o grupos que se encuentran en un mismo nivel jerárquico, entre iguales.

Galtung (2003): establece una clasificación de los conflictos según el nivel de visibilidad, esto es, según el nivel en que se manifiesta o no un conflicto determinado. Por ello contempla conflictos:

- Latentes: son los conflictos que no se han exteriorizado y permanecen en estado latente, están ahí pero no se manifiestan.
- Manifiestos: son aquellos conflictos que dejan su estado de latencia para hacerse presentes y manifestarse de una forma abierta.

Deutsch (2000): señala que existen diferentes conflictos según el criterio de la agresividad. Se refiere a que los conflictos son distintos en

cuanto manifiestan cierto grado de agresividad o no. Distingue entre conflictos:

- Constructivos: son aquellos en los que se puede hacer una gestión constructiva, puesto que no existen manifestaciones de agresividad.
- Destructivos: son aquellos que dificultan su gestión, puesto que se producen manifestaciones de agresividad entre las partes.

Burton (2007): este autor hace su clasificación de conflictos en la línea de Deutsch, y diferencia los conflictos según el criterio de violencia. Según sea la presencia o ausencia de violencia contemplamos conflictos:

- Violentos: son aquellos en los que existen conductas violentas por parte de los implicados.
- No violentos: se dan entre las partes y no contemplan indicios de conductas violentas.

Hobbes (2002): distingue una tipología de conflictos según el interés que despierten en las partes implicadas en ellos. Según este criterio, los conflictos se distinguen en base a si son atractivos o no para los participantes. Por ello, distingue entre conflictos que despiertan:

- Apetito: son aquellos que despiertan interés en las partes implicadas, motiva a las mismas a formar parte de dichos conflictos.
- Aversión: son aquellos que generan rechazo o aversión entre las personas o los grupos que se encuentran implicados en ellos.

Coser (1956): la clasificación que elabora este autor, está fundamentada en el criterio de la “emocionalidad”. Considera que los conflictos se diferencian según la cantidad de emociones que estén implicadas en ellos, con lo que distingue entre conflictos:

- Reales: son aquellos en los que existe una diferencia entre las partes y las emociones no impiden que se vea la realidad del conflicto.

- Irreales: son aquellos en los que no existe una diferencia de intereses entre las partes, y son tantas las emociones implicadas por parte de las personas implicadas que hace que sean irreales.

Vinyamata (2005): hace una distinción de conflictos atendiendo a la expresión de los mismos. Señala que existen conflictos con uno mismo, de pareja, escolares, vecinales y sociales, laborales y entre organizaciones, haciendo especial hincapié en los conflictos sociales y políticos.

- Conflictos con uno mismo: son aquellos que tiene cada persona desde que nace hasta que muere. El hecho de la vida supone el afrontamiento de diversidad de dificultades por las que la persona se adapta al medio y se relaciona con los demás.
- Conflictos de pareja: cuando la relación entre una pareja se rompe, suelen aparecer situaciones problemáticas que causan dolor y sufrimiento a las personas afectadas.
- Conflictos escolares: se producen en el ámbito escolar y toma especial relevancia la forma de establecer la disciplina de la institución escolar.
- Conflictos vecinales y sociales: son aquellos que se dan en el ámbito de la comunidad de vecinos y pueden afectar al resto de la sociedad.
- Conflictos laborales y entre organizaciones: se producen en el puesto de trabajo y entre diferentes organizaciones o instituciones.
- Conflictos sociales y políticos: se dan en el ámbito social y los que trascienden al ámbito de la política.

Alzate (2000) y **Viñas (2004)** señalan una tipología de conflictos en función de si se producen en una misma persona o entre varias personas.

Según este criterio de las partes implicadas en la situación de conflicto, estos autores señalan que los conflictos se clasifican en:

- Conflictos intrapersonales: ocurren dentro de la propia persona. Algunos ejemplos de ellos son los conflictos sobre objetivos, uso del tiempo, cuestiones morales, o toma de decisiones.
- Conflictos interpersonales: son más comunes. Ocurren entre dos o más personas.
- Conflictos intragrupal: son los conflictos que se producen entre individuos de un grupo particular.
- Conflictos intergrupales: son los que ocurren entre grupos de diferente tamaño, incluyendo clubs, organizaciones, comunidades y naciones. Con frecuencia, la dificultad de este tipo de disputas, tanto a nivel de la enseñanza secundaria como en las relaciones internacionales, es identificar y afrontar las múltiples necesidades, valores y preocupaciones que los grupos manifiestan.

Redorta (2007a) en esta línea, establece diferentes niveles de conflicto de manera genérica y según la Conflictología para poder tener una idea clara de las diversas tipologías en las que se encuadran los conflictos. Afirma que los conflictos pueden ser intrapersonales, interpersonales, grupales, intergrupales y sociales.

Seguidamente, observamos como en la tabla 15, apuntamos una síntesis de los distintos tipos de conflictos que ya hemos señalado, atendiendo a diversos autores que apuntan un único criterio para la clasificación de los mismos.

Tabla 15. Resumen de los tipos de conflicto según un criterio de clasificación. (adaptado de Redorta, 2007a)		
Autor	Criterio de clasificación	Tipo de conflicto
Woodhouse	Relación de poder	<input type="checkbox"/> Simétrico <input type="checkbox"/> Asimétrico
Abebrese	Funcionalidad	<input type="checkbox"/> Funcional <input type="checkbox"/> Disfuncional
Lederach	Relación de poder	<input type="checkbox"/> Vertical <input type="checkbox"/> Horizontal
Galtung	Nivel de visibilidad	<input type="checkbox"/> Latente <input type="checkbox"/> Manifiesto
Deutsch	Agresividad	<input type="checkbox"/> Constructivo <input type="checkbox"/> Destructivo
Burton	Violencia	<input type="checkbox"/> Violentos <input type="checkbox"/> No violentos
Hobbes	Interés	<input type="checkbox"/> Apetito <input type="checkbox"/> Aversión
Coser	Emocionalidad	<input type="checkbox"/> Real <input type="checkbox"/> Irreal
Vinyamata	Expresión del conflicto	<input type="checkbox"/> Personales <input type="checkbox"/> Pareja <input type="checkbox"/> Escolares <input type="checkbox"/> Vecinales y sociales <input type="checkbox"/> Laborales y organizaciones <input type="checkbox"/> Sociales y políticos
Alzate y Viñas	Entre una o varias personas	<input type="checkbox"/> Intrapersonales <input type="checkbox"/> Interpersonales <input type="checkbox"/> Intragrupales <input type="checkbox"/> Intergrupales
Redorta	Entre una o varias personas	<input type="checkbox"/> Intrapersonales <input type="checkbox"/> Interpersonales <input type="checkbox"/> Grupales <input type="checkbox"/> Intergrupales <input type="checkbox"/> Sociales

En **segundo lugar**, vamos a exponer otras tipologías de conflicto, en las que sus autores atienden a la clasificación de los conflictos *según diversos criterios*:

1. **Redorta** (2007c:79) ampliando la visión de la tipología del conflicto en base a un solo criterio, nos aporta otro estudio que ocupa toda una obra acerca de cuáles son aquellas características que se repiten o tienen en común los conflictos para poder establecer categorías que procedan a la clasificación de los mismos.

Podemos ver a continuación, en la tabla 16, un resumen de las dimensiones y clasificación de los conflictos que establece Redorta en una publicación del año 2007. Esta publicación está dedicada exclusivamente a entender el conflicto y establecer diferencias entre los diversos tipos que trata y analiza de manera exhaustiva.

Tabla 16. Dimensiones y tipos de conflictos atendiendo a varios criterios de clasificación.		
Dimensión	Tipo de conflicto	
Ser	Información	Debido a algo que se ha dicho, omitido o malentendido.
	Valores	Debido a que están en juego valores o creencias.
	Identidad	Debido a que la disputa afecta a la manera de ser de alguien.
	Autoestima	Debido a que se siente herido el orgullo personal de alguien.
Seguir	Expectativas	Debido a que alguien ha defraudado a otra persona.
	Inadaptación	Debido a un cambio que produce tensión en alguien.
	Atributivo	Debido a que alguien no asume su parte de culpa en la discusión.
	Inhibición	Debido a que alguien piensa que le toca a otra persona solucionar algo.
Conseguir	Poder	Debido a que alguien quiere mandar o dirigir algo.
	Legitimación	Debido a que alguien no actúa como debería hacerlo.
	Normativo	Debido a que alguien incumple una norma.
	Incompatibilidad personal persistente	Debido a que alguien no se entiende con otra persona.
Mantener	Recursos escasos	Debido a que no hay suficiente de algo que quieren varias personas.
	Intereses	Debido a que los intereses o deseos de una persona son diferentes a los de otra.
	Estructural	Debido a un problema cuya solución depende de algo superior a alguien.
	Inequidad	Debido a que se da una actuación injusta.
Nota. Fuente: Redorta (2007b)		

Asimismo, Redorta señala que los conflictos pueden ser clasificados según un patrón. Con lo que realiza una clasificación de las diversas tipologías que plantean diferentes autores para poder dar un sentido y establecer relaciones, con el objetivo de discriminar entre los distintos tipos de conflicto según obedezcan a patrones concretos que puedan ser detectados.

Así podemos encontrar los siguientes tipos de conflictos concretados por este autor después de revisar las características de gran variedad de tipologías y establecer patrones entre los conflictos:

- *Conflicto de recursos escasos*: se da cuando se disputa algo que escasea, es decir, no hay en cantidad suficiente para las partes en conflicto.
- *Conflicto de poder*: se da cuando una persona, personas, grupo o grupos quieren dirigir o dominar en algún tipo de acción.
- *Conflicto de protección de autoestima*: surge cuando la autoestima de alguien se ve afectada por otras personas, el orgullo personal se ve herido.
- *Conflicto de valores*: se da cuando alguien percibe que sus creencias y valores fundamentales se ponen en duda o están en juego.
- *Conflicto estructural*: surge cuando el problema necesita de una solución y ésta no es fácilmente alcanzable. Se excede de nuestra capacidad de actuación y necesita tiempo a la vez que un gran esfuerzo y medios que suelen escapar a las posibilidades de las personas que protagonizan el conflicto.
- *Conflicto de identidad*: se produce cuando alguien percibe que su identidad o manera de ser se ve afectada.
- *Conflicto normativo*: surge cuando lo que se incumple es una ley o una norma social.
- *Conflicto de expectativas*: surge cuando una de las partes percibe que la otra le ha defraudado.
- *Conflicto de inadaptación*: se da cuando se produce algún cambio que produce tensión por tratarse de una situación nueva a la que se enfrenta una persona.

- *Conflicto de información:* se produce cuando se da una disputa por algo que se ha dicho en un momento y, o bien no se ha entendido, o bien se ha malinterpretado.
- *Conflicto de intereses:* surge cuando se dan intereses contrarios entre las partes implicadas en la disputa.
- *Conflicto atributivo:* se produce cuando una de las partes no asume su culpabilidad en el problema.
- *Conflicto de incompatibilidad personal persistente:* se da cuando las partes implicadas en la disputa no se entienden.
- *Conflicto de inhibición:* se produce cuando cada una de las partes que lo protagonizan consideran que le corresponde a las demás partes dar una solución al problema.
- *Conflicto de legitimación:* se da cuando una de las partes asume que la otra no tiene la legitimidad o el derecho para actuar como lo ha hecho o pretende hacerlo.
- *Conflicto de inequidad:* se produce cuando alguna de las partes implicadas en la disputa considera que la o las otras están actuando de manera totalmente injusta.

Tipos de conflicto que se encajan o sitúan en diferentes dimensiones, lo que nos va a permitir nuestra mejor actuación en el análisis de los conflictos que son⁶ (Redorta, 2007b):

⁶ A partir de esta tipología Redorta (2007c:306), diseña una técnica que denomina CAT (Conflict Analysis Typology), cuya función es analizar conflictos. Esta técnica se basa en la idea de que los conflictos pueden agruparse en cuatro dimensiones (Redorta, 2007b):.132

- Ser: en esta dimensión se incluyen los conflictos relacionados con la afirmación personal como son la *información*, los *valores*, la *identidad* y la *autoestima*.
- Seguir: se relaciona con la idea de la evolución y el desarrollo, en esta dimensión se incluyen los patrones de *expectativas*, *inadaptación*, *atributivo* y de *inhibición*.
- Conseguir: es la dimensión que expresa la consecución de algo a través del dominio, y se incluyen aquellos patrones de *poder*, *legitimación*, *normativo* e *incompatibilidad personal persistente*.
- Mantener: puesto que las personas tienen un sentido de mantener lo propio, pero también de equidad, en esta dimensión se encuentran los patrones de *recursos escasos*, de *intereses*, *estructural* y de *inequidad*.

2. Otra clasificación o tipología de conflictos atendiendo a varios criterios, es la que realiza **Marines Suares (1996:80)** y es la que presentamos a continuación (ver tabla 17).

Tabla 17. Esquema de la tipología de conflictos según Suares (1996).			
La agresividad de las partes	Agresivos		
	No agresivos		
El interés por el otro	Cooperación		
	Acomodación		
	Competición		
	Evitación		
La conducción del mismo	Constructiva		
	Destructiva	o Dominación	
		o Capitulación	
		o Inacción	
		o Retirada	
		o Competición	
Las partes que intervienen	Partes	o Negociación	o Distributiva
			o Integradora
	Tercero	o Mediación	
		o Arbitraje	
		o Judicatura	
		o Evitación	
Protagonismo de las partes en el proceso	No en intervenciones directas	o Dominación	
		o Retirada	
		o Alquiler de jueces	
	No en intervenciones con terceros	o Ombudsman	
		o Arbitraje	
		o Judicación	
	En intervenciones directas	o Negociación distributiva	
		o Negociación integrativa	
	En intervenciones con terceros	o Facilitación	
		o Mediación	
Nota. Fuente: Suares (1996)			

Tabla 17. Esquema de la tipología de conflictos según Suares. (Continuación)		
Cantidad de participantes	Entre individuos	
	Entre grupos	
Flexibilidad de las posturas	No flexibles	
	Flexibles	
Contenido del conflicto	Conflicto de objetivos	
	Conflicto de valores	
	Conflicto de creencias	
	Conflicto de principios	
Realidad o no del conflicto	Conflictos reales	
	Conflictos irreales	
Construcción del conflicto	Disputas incompatibles	
	Conflictos morales	o Incomparables
		o Inconmensurables
Nota. Fuente: Suares (1996)		

- **La agresividad de las partes**, si hay intención de hacer daño o no, los conflictos pueden ser:
 - o Agresivos: cuando no sólo existe una intención de hacer daño entre las partes, sino que se comete un daño real.
 - o No agresivos: no hay una intencionalidad de hacer daño entre las partes y tampoco se hace efectivo.
- **El interés por el otro**: en un conflicto siempre se ven implicadas varias partes, al menos dos. Ambas partes tienen intereses, por lo que se produce un doble juego en el que entran los intereses propios y los del otro. Depende del grado de clasificación de estos intereses, alto o bajo, podemos hablar de:
 - o Cooperación: se considera cuando hay un interés alto por ambas partes.
 - o Acomodación: es cuando existe un bajo interés por una parte y alto por la otra.

- Competición: se produce cuando existe un alto interés por una parte y bajo por la otra.
- Evitación: es cuando hay un bajo interés por ambas partes.
- **La conducción del mismo**, se refiere a la forma en que se maneja el conflicto y si ésta es constructiva o destructiva para las partes implicadas en él. Según lo anterior, hablamos de:
 - Conducción destructiva de conflictos: este tipo de conducción de los conflictos implica que se elimina, al menos, a una de las partes destruyéndose con ello la relación de colaboración entre ellas, esto puede lograrse de diferentes maneras:
 - Dominación: es el tipo de manejo de conflictos en el que una de las partes intenta imponerse sobre la otra física o psicológicamente.
 - Capitulación: se produce cuando una de las partes que intervienen en el conflicto cede la victoria a la otra.
 - Inacción: se trata del tipo de gestión del conflicto en la que una de las partes parece o no hace nada para buscar una solución.
 - Retirada: se produce cuando una de las partes implicadas en la situación de conflicto decide no seguir participando en él.
 - Competición: se da cuando ambas partes implicadas en el conflicto deciden imponerse, aunque esto signifique la destrucción de la otra.

- Conducción constructiva de conflictos: se produce cuando las partes que intervienen en un conflicto mantienen la relación de colaboración entre ellas.
- **Las partes que intervienen**: dependiendo de quienes intervengan en una situación conflictiva, vemos que:
 - Si sólo intervienen las partes:
 - Negociación: las partes implicadas en el conflicto intercambian ideas para llegar a un acuerdo. La negociación es un proceso que consiste en que las partes implicadas hacen concesiones para llegar a un acuerdo. Este proceso se originó al principio de los tiempos y se ha venido denominando trueque. Actualmente se negocia en distintos ámbitos de la vida, en la familia, en la empresa, ... Existen dos tipos de negociación que pueden ser útiles en diferentes situaciones, y son:
 - El modelo distributivo: se trata de que todas las partes implicadas lleguen a un acuerdo o punto medio a la hora de repartir un bien o recurso.
 - El modelo integrador: se aplica cuando las partes tienen en cuenta sus intereses en la negociación de manera que consigan lo que desean (es posible que si se aplicara el modelo distributivo, alguna de las partes o las dos no se vieran satisfechas, puesto que no se trata de dividir el bien o recurso).

- Si interviene un tercero:
 - ❑ Mediación: el tercero ayuda a las partes a que puedan buscar soluciones para resolver el conflicto. Pero esta tercera parte no decide la solución y las otras dos partes no están obligadas a seguir sus directrices.
 - ❑ Arbitraje: el tercero dice lo que deben hacer las partes implicadas en el conflicto.
 - ❑ Judicatura: el tercero dicta lo que deben hacer las partes. Se trata de un proceso más formal que el arbitraje.
- **Protagonismo de las partes en el proceso:** se trata de la forma en que manejan el conflicto las partes con o sin la actuación de una tercera parte.
 - No protagonismo en intervenciones directas:
 - ❑ Evitación: se produce cuando las personas implicadas en el conflicto lo evitan, no afrontan el conflicto.
 - ❑ Dominación: se trata de que alguna de las partes implicadas o todas pretenden alcanzar el control de la situación conflictiva.
 - ❑ Retirada: se produce cuando alguna o todas las partes implicadas en un conflicto dejan de ser parte del mismo por alguna causa como el miedo a perder algo valioso, cansancio, aburrimiento, etc.
 - No protagonismo en intervenciones con terceras partes: se trata de aquellas intervenciones de una tercera parte que tiene

la misión de solucionar el conflicto. En esta modalidad destacan:

- ❑ Alquiler de jueces: se trata de un procedimiento privado que establecen las partes implicadas en un conflicto contratando a jueces privados con la finalidad de agilizar un proceso judicial. Sería equivalente a un arbitraje no institucionalizado.
- ❑ Ombudsman: es una palabra que procede del sueco y significa *defensor o representante*. Sería equiparable a lo que en nuestro país es el *defensor del pueblo*. Este personaje se encarga de proteger al ciudadano de los abusos de la administración.
- ❑ Arbitraje: tras exponer los argumentos de las partes, es el árbitro el que decide si se llega a un acuerdo o no.
- ❑ Judicatura: se trata del proceso judicial el cual resuelve un tercero, el juez.
- Protagonismo en intervenciones directas: en que las partes implicadas en el conflicto son los protagonistas de su resolución.
 - ❑ Negociación: en dónde el mayor protagonismo de las partes se encuentra en la aplicación del modelo integrador, en el que se tienen en cuenta los intereses de ambos.
- Protagonismo en intervenciones con terceras partes:
 - ❑ Facilitación: uno de los integrantes de una de las partes actúa como facilitador de la reunión. Este tipo

de conducción de conflictos está entre la negociación y la mediación.

- Mediación: a pesar de la existencia de una tercera parte, ésta busca la participación de las otras partes implicadas y el protagonismo de éstas en la solución del conflicto.

- **Cantidad de participantes**: los conflictos pueden surgir entre dos personas o más, entre grupos,... de la cantidad de personas implicadas en el conflicto dependerá también la gestión del mismo. El tipo de conflictos que se pueden dar atendiendo a este elemento son:

- Entre individuos: son aquellos conflictos que se producen entre dos o más personas.
- Entre grupos pequeños: son aquellos que tienen lugar entre dos o más grupos de algunas personas.
- Entre grupos grandes: son los que se producen entre grupos formados por una cantidad significativa de personas.
- Entre grupos muy grandes: son los que se producen entre grupos mayores que los anteriores.

- **Flexibilidad de las posturas**:
 - Flexibles: las historias que narran las partes implicadas en el conflicto son abiertas, permiten la intervención de otras personas o entidades y hay una preocupación además por la otra parte.

- No flexibles: las historias que narran las partes implicadas en el conflicto son totalmente cerradas y no permiten la intervención de otras personas o entidades.
- **Contenido del conflicto**: lo que más interesa en este tipo de conflictos no es el qué contienen sino qué argumentos aportan.
 - Conflicto de objetivos: se centra en lo que desean conseguir las partes. El conflicto surge porque, o bien ambas partes desean alcanzar el mismo objetivo, bien porque lo que desean las partes implicadas sea totalmente distinto.
 - Conflicto de valores: cada parte justifica una posición aludiendo a un valor diferente.
 - Conflicto de creencias: cada parte justifica y argumenta su posición en base a su sistema de creencias.
 - Conflicto de principios: los principios son vistos como pautas implícitas o explícitas para la adopción de decisiones (De Bono, 1994). El principal problema de este tipo de conflictos, es que los principios por definición no pueden ser cambiados.
- **Realidad o no del conflicto**: este criterio de clasificación se fundamenta en la visión lineal de Acland (1993), que se fundamenta en que la comunicación fluye entre el emisor y el receptor sin tener en cuenta el contexto, ni la participación de una tercera parte en dicho proceso. En este caso y según Acland, la responsabilidad de que el mensaje llegue correctamente al receptor, recae exclusivamente en el emisor. Afirma que desde el punto de vista de un tercero, un mediador externo al conflicto de las partes, su misión es determinar que conflictos son reales y cuales no lo son. En el caso

de éstos últimos, este autor habla de percepción errónea, mal entendido o confusión.

- Conflictos reales: son aquellos que se consideran verdaderos conflictos puesto que existe una diferencia de intereses entre las partes implicadas.
- Conflictos irreales: son aquellos que no se consideran verdaderos conflictos puesto que se trata de malentendidos o situaciones erróneas, pero en las que no se produce diferencia alguna entre las partes.
- **Construcción del conflicto**: dependiendo de la forma que tratamos nuestras diferencias, construimos un tipo u otro de conflicto.
 - Disputas incompatibles: son aquellas que se producen cuando las partes tienen opiniones diferentes respecto a un tema.
 - Conflictos morales: son aquellos en que las partes difieren no sólo en la opinión acerca de un tema, sino que también difieren en las formas posibles de resolverlo. A su vez este tipo de conflictos se dividen en:
 - Incomparables: son aquellos en los que las partes implicadas en el conflicto están discutiendo de temas distintos.
 - Inconmensurables: son aquellos en los que las partes implicadas en el conflicto discuten sobre el mismo tema pero sus posiciones son totalmente distintas.

3. Por último nos parece importante señalar una recopilación de la clasificación de conflictos que hacen varios autores y que es propuesta por

González (2004). A través de ella observamos la diversidad de conflictos existentes. A continuación, diferencia los distintos tipos de conflictos –ver tabla 18:

Tabla 18. Tipología de conflictos según González (2004).	
Según los comportamientos	<ul style="list-style-type: none">○ Falsos conflictos○ Conflictos de opinión○ Conflictos de interés
Según los contrarios	<ul style="list-style-type: none">○ Individuales/colectivos○ Entre iguales/jerárquicos○ Institucionales/personales
Según los momentos de la acción	<ul style="list-style-type: none">○ Percepción del hecho por diferentes puntos de vista○ Distintas explicaciones del hecho○ Consensuar objetivos comunes
Según la intensidad	<ul style="list-style-type: none">○ Latentes○ Emergentes○ Manifiestos

- **Según los comportamientos:**

- Falsos conflictos: son los que existen en apariencia, ya que no hay un verdadero desacuerdo de fondo. Proceden de las divergencias en el lenguaje aunque el pensamiento es coincidente, de un defecto de escucha, de informaciones diferentes, de diferentes formas de abordar un problema, etc.
- Conflictos de opinión: provienen de divergencias de criterio o de opiniones, de juicios sobre el objeto del desacuerdo. Se sitúan dentro de diferencias educativas, culturales, de personalidad o de referencias. Se trata de conflictos políticos, ideológicos, sobre juicios, libertades, opciones, civilizaciones, costumbres, educación, principios, valores morales, etc.

- Conflictos de interés: son los que se establecen entre dos personas, a veces de acuerdo en su opinión pero no en la distribución o puesta en práctica. Pueden ser financieros, intelectuales, estéticos, morales, etc.
- **Según los contrarios:**
 - Conflictos individuales o colectivos: es de un tipo u otro según se produzca entre personas o entre grupos de personas.
 - Conflictos entre iguales o jerárquicos: son aquellos que se producen entre personas o grupos de un mismo nivel o estructura jerárquica y aquellos en que se distinguen diferencias jerárquicas entre las partes implicadas.
 - Conflicto institucional o personal: es el que se produce entre personas o entre personas e instituciones.
- **Según los momentos de la acción:**
 - Conflicto de percepción: se produce cuando se da la percepción del mismo hecho por diferentes puntos de vista.
 - Conflicto de explicación: se produce cuando se dan distintas explicaciones o argumentaciones de una misma situación.
 - Conflicto de consenso: es cuando se da una dificultad en el momento de consensuar objetivos comunes entre varias personas.
- **Según su intensidad:**
 - Conflictos latentes: existen tensiones subyacentes, que no completaron su desarrollo ni escalaron hasta la categoría de conflicto altamente polarizado.

- Conflictos emergentes: las partes reconocen que hay una disputa y la mayoría de cuestiones están claras, pero no saben manejar el conflicto y, por tanto, existe riesgo de escalada.
- Conflictos manifiestos: las partes están inmersas en la continuidad de una disputa, donde quizá exista incluso negociación.

Como hemos argumentado anteriormente, consideramos que es necesaria la elaboración de una clasificación o tipología de conflictos para poder afrontar aquellas situaciones en las que se producen. Sobre todo porque si llegamos a establecer una clasificación completa, podremos reconocer e identificar no sólo los conflictos, sino también la forma de resolverlos. Después de la revisión expuesta anteriormente, hemos decidido elaborar una clasificación propia de los conflictos, sin pretender que sea muy específica, pero intentando incluir algunas de las dimensiones que hemos observado en repetidas ocasiones en diferentes autores expertos en la materia. A continuación se muestra la clasificación de conflictos que proponemos –ver tabla 19:

Tabla 19. Propuesta de clasificación de los tipos de conflicto que existen (elaboración propia).	
Según el marco o contexto	o Sociales
	o Intergeneracionales
	o Familiares
	o Laborales
	o Escolares
	o Jurisdiccionales
Según el alcance	o Internacionales
	o Nacionales
	o Autonómicos
	o Locales
Según las partes implicadas	o Intrapersonales
	o Interpersonales
	o Intragrupales
	o Intergrupales
Según los comportamientos	o Falso conflicto
	o De opinión
	o De intereses
Según los contrarios	o Individuales/ colectivos
	o Entre iguales/ jerárquicos
	o Institucionales/ particulares
Según la intensidad	o Latente
	o Emergente
	o Manifiesto

- **Según el marco o contexto:** nos referimos al ámbito en que se producen los conflictos. El conflicto posee distintas características si se produce en una pareja, o entre miembros de diferentes generaciones de una familia, o en el lugar de trabajo. Por ello hablamos de:

- Conflictos sociales: aquellos que se producen en los diferentes ámbitos de la vida social y que afectan al conjunto de un grupo o varios grupos sociales.
 - Conflictos intergeneracionales: se desarrollan entre personas de diferentes generaciones, debido a la evolución de cada una de ellas y a su forma de interpretar el mundo.
 - Familiares: son los que se producen entre personas que están unidas por lazos de consanguinidad. Pueden producirse entre padres e hijos, hermanos/as, ...
 - Laborales: son aquellos que se desarrollan en el ámbito laboral o a causa de éste. Generalmente se producen entre trabajadores y directivos, compañeros/as de trabajo, ...
 - Escolares: son aquellos que se producen en el escenario de los centros escolares. Pueden ser protagonistas profesores/as, alumnos/as, familias de alumnos/as...
 - Jurisdiccionales: son aquellos conflictos que se dan entre diferentes órganos públicos relacionados con la administración, como pueden ser los que se producen entre los tribunales y la administración.
- **Según el alcance que tengan los conflictos**: nos referimos a si los conflictos se producen en el seno de un grupo pequeño de personas o si éstos afectan a un país e incluso a varios de ellos. Éstos pueden ser:
- Conflictos internacionales: cuando se hallan implicados varios países en una situación determinada.
 - Conflictos nacionales: se producen en un país determinado.

- Conflictos autonómicos: el alcance del conflicto afecta a una autonomía o región determinada.
- Conflictos locales: es el tipo de conflictos que afectan a un municipio concreto.
- **Según las partes que pueden intervenir en los conflictos**: en este caso nos referimos a aquellos conflictos que se producen en el interior de la persona y aquellos que se producen entre personas o grupos, etc... Podemos distinguir entre:
 - Intrapersonales: son conflictos que tiene la persona consigo misma, en cuanto a su identidad, intereses, emociones, etc.
 - Interpersonales: son aquellos que se producen entre diferentes personas porque desean el mismo recurso, cada uno desea algo opuesto a la otra parte, etc.
 - Intragrupales: son aquellos conflictos que se producen en el interior de un grupo (una familia, un partido político, un grupo social, etc).
 - Intergrupales: son aquellos que se producen entre varios grupos de personas (varias familias, varios partidos políticos, varios grupos o clases sociales, etc).
- **Según el comportamiento de las personas que forman parte de los conflictos, decimos que pueden ser**:
 - Falsos conflictos: son los que se producen debido a un mal entendido o un error de comunicación, en realidad no existe una disputa ni intereses contrapuestos.
 - De opinión: se producen debido a opiniones contrapuestas entre las partes.

- De interés: se debe a la lucha por un bien escaso o por intereses opuestos.
- **Según los contrarios: son aquellos conflictos en los que las partes difieren respecto a su número, el poder que detectan, ... pueden ser:**
 - Conflictos individuales o colectivos: aquellos que afectan a una persona o a un grupo de personas determinado.
 - Conflictos entre iguales o jerárquicos: son aquellos que se producen entre personas que ocupan un mismo nivel educativo, laboral, social, etc o aquellos que se producen entre diferentes niveles o estratos de la sociedad.
 - Conflictos institucionales o personales: son aquellos que se producen en un ámbito estructural amplio o en el interior de la persona.
- **Según la intensidad: en este caso los conflictos se diferencian según sean exteriorizados o no. Pueden ser:**
 - Conflictos latentes: son aquellos que se encuentran sin exteriorizar, se producen situaciones en las que se perciben o existen tensiones no manifiestas, pero el conflicto no se ha revelado.
 - Conflictos emergentes: son aquellos que ya se han manifestado y que las partes son conscientes de que existe una disputa, pero todavía no se ha gestionado.
 - Conflictos manifiestos: son aquellos en los que las partes ya se encuentran en el proceso de gestión del conflicto, hay una disputa y posiblemente ya se piensa en posibles alternativas de solución.

Seguidamente, profundizamos en un tipo específico de conflicto, el que se genera en el ámbito escolar. De este modo, trataremos de entender cuales son las características concretas de los conflictos que mas se dan en este contexto, cuales son los tipos y las causas por las que se producen.

3.4.1. El conflicto escolar

Tal y como hemos visto en el apartado anterior, un tipo específico de conflicto es el escolar al que vamos a dedicar este punto. Desde hace unos años, se ha vuelto la mirada a ciertos conflictos que suceden en el ámbito educativo por la incidencia que tienen en algunos grupos de personas y porque afecta al quehacer cotidiano de las escuelas.

A pesar de cierta alarma social provocada por la publicación de algunos de los casos más extremos, no podemos obviar los estudios e investigaciones que aportan una visión realista de la situación actual de conflictividad en las escuelas. Por poner un ejemplo, el informe del INCE de 1997 (en Etxeberria, 2001) señala que la indisciplina es un problema importante en cuatro de cada cinco centros escolares.

La escuela forma parte del entramado social y se considera un agente socializador, que cada vez más se ve obligada a adoptar nuevas funciones en su tarea educativa cotidiana. Estamos en una sociedad que exige mucho a la educación y a los profesionales docentes, sin mostrar un excesivo compromiso respecto a ellos. Podemos comprobar como a todos los problemas y carencias sociales se les intenta asociar una necesidad educativa que no ha sido cubierta, o que debería serlo.

3.4.1.1. Concepto de conflicto escolar.

Como ya hemos visto con anterioridad en el punto 3.1, los conflictos son algo inherente a los centros educativos como organizaciones que son. Hemos visto como la manera en que se gestionen dichos conflictos, dice mucho acerca de las características de esos mismos centros a nivel de funcionamiento interno, muestra cómo son las personas que los dirigen y el profesorado que lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

También Carmen Panchón (2004:137) afirma que el conflicto que se da en el ámbito escolar, es inherente a la persona, con lo que forma parte del proceso educativo que viene asociado en muchas ocasiones al concepto de “indisciplina” que a su vez tiene próximos términos como *norma, trasgresión de la norma, sanción o conducta disruptiva*.

En cambio, Casamayor (2004:20) entiende que conflicto escolar no es igual a indisciplina, sino que un conflicto se genera cuando se produce un choque entre los intereses de dos o más personas. Este autor diferencia entre *conducta disruptiva* y *conducta antisocial*. Aunque es difícil diferenciar claramente hasta dónde llega una conducta y empieza la otra, Casamayor señala que la conducta disruptiva es aquel tipo de conducta molesta que tienen algunos alumnos y alumnas para llamar la atención y por conducta antisocial entiende que es aquella que se salta las reglas o normas sociales. Un ejemplo del primer tipo de conducta podría ser el hablar alto en clase, reírse de manera exagerada en medio de la clase, mostrar una actitud pasota,... en el caso del segundo tipo de conducta, un ejemplo podría ser el robo, la extorsión, las agresiones físicas o verbales,...

Este mismo autor (2004) señala que se produce un conflicto en el ámbito escolar, no sólo cuando se producen malos tratos físicos o psicológicos o cuando existe una agresión verbal, se atenta contra el mobiliario del centro escolar... Del mismo modo, afirma que un conflicto se manifiesta cuando existe una diferencia de intereses entre varias personas, o entre alguien con quien posee la autoridad legítima. Con lo que también se producen conflictos en el centro cuando un alumno o alumna con algún problema de movilidad no puede acceder a los mismos sitios que sus compañeros y compañeras. Supone un conflicto para los mas pequeños del centro que los mayores ocupen el patio jugando a algo que es demasiado agresivo para ellos, relegándoles así de su espacio.

Armejach, Checa y Rodón (2004) consideran que conflicto es cualquier situación que no se adecue a los diferentes aspectos que contempla el proyecto de centro y que es algo que puede tener cualquiera, desde un profesor o profesora que tenga un alumno o alumna disruptiva hasta aquel o aquella que se encuentre con que alguno de sus alumnos no avanza en su desarrollo. Puede tratarse de conductas disruptivas en el aula, de la falta de motivación de algunos alumnos y/o alumnas, del absentismo o los trastornos en el desarrollo que presentan algunos estudiantes.

Carmen Panchón (2004:138) señala la importancia que juega la afectividad, los valores y la normativa en el desarrollo de los conflictos. Determina que precisamente en *“el proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en la convivencia que hace que se transmitan un conjunto de saberes propios de una época determinada y que debido a este hecho, se entrecruzan historias personales, familiares, grupales e institucionales”*.

En la misma línea, Viñas (2004:13) resalta que *la resolución de conflictos escolares se haya muy afectada por el conjunto de elementos que forman parte de los centros educativos*. Entre los que se encuentran las personas que los integran, alumnado, padres, madres y profesorado, también los recursos materiales, así como las relaciones que se establecen entre todos ellos.

Otra visión del conflicto en el ámbito escolar es la que aporta Lederach (2000:57), en cuanto que habla de la perspectiva “*creativa*” del conflicto, como *oportunidad para el aprendizaje*. Este aspecto del conflicto resalta que dependerá de cómo sea gestionado el problema llegará a desencadenar una situación constructiva o por el contrario destructiva, como comentamos en el capítulo 3 dedicado a tratar el concepto de conflicto.

Quizás esta sea la línea a seguir desde el contexto educativo, puesto que es el entorno idóneo para la formación y el aprendizaje del conflicto y su resolución en términos positivos. Desligando al conflicto de su cara más negativa, que no es otra cosa, que algunas de las consecuencias que percibimos ocasionalmente. La ansiedad que generan los conflictos, habitualmente es tratada como negativa cuando en ocasiones nos sirve como estímulo y supone un reto que nos permite crecer y superarnos día a día.

Cascón (2000b:57) afirma que, “*generalmente las personas no hemos sido educadas en la resolución positiva y pacífica de los conflictos por eso nos faltan herramientas y recursos para hacerlo*”. La percepción que tenemos del conflicto es negativa puesto que el enfrentarnos a ellos hace que desgastemos muchas energías y puede llegar a convertirse en algo muy desagradable. Este autor propone la consideración del conflicto como algo positivo desde las siguientes premisas:

- La consideración de la diversidad y la diferencia como valor, la convivencia con aquello que es diferente a mí provoca divergencias, disputas y conflictos.
- La consideración de que existen estructuras sociales injustas y personas que las mantienen y que sólo al entrar en conflicto con ellas podemos avanzar hacia mejores modelos de sociedad. Esta premisa realza al conflicto como factor de transformación social.

Bajo nuestra perspectiva, consideramos que el conflicto escolar forma parte de la interacción que se produce entre los miembros de la comunidad educativa. Cada colectivo dentro de esta comunidad, profesorado, alumnado, familias,... posee unos intereses, valores, momentos evolutivos distintos, que les llevan a tomar un tipo u otro de decisiones a la hora de actuar ante situaciones cotidianas que se les plantean, que no siempre son del agrado de los demás. Dependiendo de la gestión que se haga de estas situaciones que marca las diferencias entre unos y otros, será la que consolide el modelo de convivencia que se promueve en cada uno de los centros educativos.

Consideramos que el manejo del conflicto como una oportunidad para el aprendizaje, es la postura que se debería tomar en el ámbito educativo. Puesto que es éste el que presenta las mejores condiciones en las que se puede desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo, en el que tratar las diferencias como oportunidades para conocer otras realidades distintas a la propia.

3.4.1.2. Tipos de conflictos escolares

Los conflictos en el ámbito escolar poseen características específicas que se hallan sujetas a un contexto concreto, el educativo. Consideramos que se hace necesario realizar una clasificación de los conflictos que acontecen en el contexto escolar para poder establecer formas de gestión adecuadas a este ámbito. Por ello, a continuación, intentamos recopilar las clasificaciones que diversos autores hacen de los conflictos que tienen lugar en instituciones escolares.

Uno de los autores que trabajan el tema de la conflictividad escolar es Casamayor (2004) y afirma que en el ámbito escolar el tipo de conflictos que se producen, son fundamentalmente:

- Conflictos de relación entre el alumnado, y entre éstos y el profesorado (actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...).
- Conflictos de rendimiento (pasividad, apatía, parasitismo).
- Conflictos de poder (liderazgos negativos, arbitrariedad...).
- Conflictos de identidad (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos como mobiliario del edificio).

En la misma línea, Viñas (2004:20) se centra en los conflictos que se producen entre dos grupos concretos de la comunidad escolar, concretamente alumnado y profesorado. A continuación señala los conflictos que de forma más frecuente se suelen producir en la relación profesor-alumno. Éstos generalmente se dan entre:

- Dos alumnos.
- Un grupo de alumnos y otro grupo de alumnos.
- Un alumno y un profesor (relación o institucional).
- Entre profesores.

A estas aportaciones se suma la de Carme Panchón (2004:139), que añade, a las ya señaladas clasificaciones de conflictos en el ámbito escolar, otros tipos de conflictos que se dan en los centros educativos, como son:

- La no aceptación de límites por parte del alumnado.
- La falta de responsabilidad de los propios actos o actuaciones.
- Los daños materiales, etc.

Para poder guiar el proceso de solución de conflictos en la organización escolar, Puig Rovira (2003) afirma que es necesario realizar un diagnóstico global de la comunidad escolar. Las situaciones que se dan en los centros escolares alcanzan una complejidad que no se pueden tratar con soluciones sencillas o parciales. Podemos destacar diversas situaciones conflictivas que afectan a:

- La **organización del centro**, en cuanto a la falta de consenso en las normas del mismo, escaso seguimiento individualizado y tiempo para las tutorías, desequilibrio entre lo curricular y el aprendizaje de habilidades para la vida, falta de espacios y tiempo para la participación, etc.
- Al **profesorado**, como es la falta de formación en gestión de conflictos y en trabajo cooperativo, dificultad en la coordinación y comunicación con otros compañeros, horarios dedicados a impartir

la materia y no a atender otras necesidades, pérdida de prestigio y reconocimiento social.

- Al **alumnado**: falta de habilidades para interactuar con los demás, escaso reconocimiento de la autoridad moral y formal, escasos valores interiorizados, carencia de expectativas sociales y dificultad de encontrar modelos a seguir, desmotivación y falta de autoestima.
- Al **grupo familiar-social**, como son la falta de límites claros, poco tiempo de dedicación a la educación de los hijos, falta de compromiso con la escuela, etc.

Por otro lado, Binaburo y Muñoz (2007) establecen una tipología que presentamos a continuación:

☐ **Conflictos interpersonales:**

- Ruptura de la armonía que existe entre las personas.
- Conflictos psico-sociales.
- Ámbito de metodología de resolución de conflictos.

☐ **Conflictos de adaptación a la escuela:**

- Expectativas equivocadas: malestar e indisciplina.
- Conflictos pedagógicos.
- Ámbito propio: la innovación educativa.

☐ **Conflictos de sentido de la educación:**

- Distancia insalvable entre escuela y alumnado.
- Conflictos socio-políticos.
- Ámbito propio de una pedagogía de la inclusión.

Dentro de las tipologías de conflictos escolares, debemos tener en cuenta una clasificación en cuanto al criterio de si éste es con violencia o sin

ella. Estos últimos son la clase de conflictos que vienen provocando mayor alarma social traspasando los muros de las escuelas y es motivo de preocupación entre la opinión pública. A continuación, mostramos la clasificación de Moreno y Torrego (1999) que diferencia entre conductas conflictivas de menor y mayor intensidad.

1. **Conductas conflictivas de menor intensidad** y que no tienen porqué implicar violencia. Distinguimos entre:
 - **Conductas disruptivas:** son aquellas que interrumpen el ritmo de las clases y tienen como protagonistas a los alumnos que hacen comentarios, se ríen, juegan, hacen ruidos, ... son ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje y por ello dificultan dicho proceso.
 - **Indisciplina:** son aquellos conflictos que se producen generalmente entre profesorado y alumnado. Las situaciones de indisciplina constituyen un problema en la vida de las aulas, algunas de ellas son el incumplimiento de tareas, los retrasos y las faltas injustificadas, el no reconocer la autoridad del profesor,... representan un grado mayor de conflicto que las situaciones disruptivas.
2. **Situaciones conflictivas que suponen un mayor grado** de trasgresión de las normas y conflictividad en las aulas, traducéndose en conflictos o problemas que desencadenan (Moreno y Torrego, 1999):
 - **Vandalismo y daños materiales:** son aquellas conductas que provocan la destrucción del mobiliario y materiales de los centros escolares. Algunas de estas conductas son el destrozo de mesas, sillas, armarios, quema de libros, grafitos denigrantes, insultantes o amenazantes,...

- **Violencia:** este tipo de violencia es más grave que la que se ejerce contra los materiales de los centros. Se trata de aquellas conductas que ejercen un daño a otras personas
 - Física: este tipo de violencia se produce a través de empujones, patadas.
 - Verbal: probablemente se trate de la más habitual y se exterioriza a través de insultos, motes, humillación pública, burlas, etc.
 - Psicológica: este tipo de violencia se encuentra presente en todas las versiones del maltrato y se trata de infundir miedo en la víctima.
 - Social: este tipo de violencia trata de aislar o desprestigiar a la víctima delante de otros, para que de este modo la víctima quede desprotegida sin el apoyo de los demás miembros del grupo.
- **Agresión sexual:** es un tipo de violencia que suele pasar inadvertida, por lo general la sufren en mayor medida las chicas que los chicos y se concreta en tocamientos, hostigamientos y en un porcentaje menor en violaciones.

Fernández (2007:46) añade, a esta clasificación tan pormenorizada que hacen diversos expertos en el tema, la importancia de los conflictos que desencadenan **los robos** tanto de pequeños objetos entre compañeros, como de material a mayor escala (ordenadores, material de laboratorio...). También *el absentismo* de los estudiantes es un tema que puede provocar situaciones que quedan fuera de la normativa escolar y debe tratarse de forma coordinada entre la escuela y las familias.

Vemos a continuación, en la tabla 20, un resumen de las diferentes clasificaciones propuestas de los distintos conflictos que tienen lugar en el ámbito escolar.

Tabla 20. Tipos de conflicto en el ámbito escolar (elaboración propia).		
Autor	Protagonistas	Tipo de conflicto
Binaburo y Muñoz (2007)	Equipos directivos, profesores, alumnos, familias y sociedad	Interpersonales
		De adaptación a la escuela
		De sentido de la educación
Casamajor (2004)	Alumnos, profesores	Entre alumnos
		Entre alumnos y profesores
		De rendimiento
		De poder
		De identidad
Viñas (2004)	Alumnos y profesores	Entre alumnos
		Entre dos grupos de alumnos
		Entre alumnos y profesores
		Entre profesores
Panchón (2004)	Alumnos	No aceptación de límites
		Falta de responsabilidad
		Daños materiales
Moreno y Torrego (1999)	Alumnos	Conductas disruptivas
		Indisciplina
		Vandalismo
		Violencia
		Agresión sexual
Fernández (2007)	Alumnos	Robos
		Absentismo

Entre la variedad de conflictos que se producen en el ámbito escolar, trataremos un poco más los conflictos con violencia puesto que generan mayor expectación en nuestra sociedad y suponen, en ocasiones, daños importantes en las personas que los padecen. Estos reciben una atención, a veces, excesiva, aunque no por ello menos preocupante, fijándose en algunos casos concretos y no en el grueso de los problemas que acontecen en el quehacer educativo.

Asistimos a la publicidad que hacen algunos medios de comunicación, mostrándonos una realidad escolar violenta y nada alentadora, provocando la alerta y la desconfianza de los ciudadanos en el sistema educativo. Vamos a tratar de conceptualizar lo que entendemos por conflictos en los que se produce violencia.

Anteriormente hablamos de conductas disruptivas y antisociales relacionadas con la indisciplina en el aula y aseguramos que no todas las conductas disruptivas dan lugar a conductas antisociales o a indisciplina. Pues bien, sí que parece ser que las conductas antisociales, en la mayoría de los casos, han sido precedidas por conductas disruptivas e indisciplina en el aula. Lo que pretendemos señalar es que el tipo de conflictos que acontecen en el medio escolar y son violentos, entrarían dentro de lo que conocemos como conductas antisociales y que, en ocasiones, son la consecuencia de otros conflictos de menor gravedad que no han sido gestionados con eficacia.

Olweus (2004:26) uno de los más relevantes investigadores del fenómeno del acoso escolar o “bullying”, afirma que la diferencia entre una situación de violencia o de acoso escolar y de una pelea entre iguales que

expresan sus diferencias y que no se entiende como agresión, es el “desequilibrio de poder entre los implicados”.

Fernández (2007:45) entiende que la violencia se produce cuando se “*inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad escolar*”. Esta autora, entiende que existen diversos tipos de violencia, la *física*, la *verbal* y la *psicológica*. La primera se refiere a cualquier daño físico que una persona le provoque a otra. En segundo lugar, la violencia verbal, suele ser la más utilizada y es aquella en la que se utiliza el insulto y cualquier expresión que pueda dañar a alguien. Por último, la *violencia psicológica* es aquella que en muchas ocasiones pasa desapercibida y trata de aislar, esparcir rumores o rechazar a alguien. En esta línea, Fernández señala que el abuso entre alumnos y las agresiones entre profesores-alumnos y alumnos-profesores se incluyen en este último tipo de violencia. Esta autora afirma que el abuso entre alumnos pasa desapercibido y se considera como algo que forma parte del currículum oculto de los centros y se trata como parte del proceso madurativo de los estudiantes.

Otro tipo de conflictos violentos pueden ser los que se dirigen hacia objetos o materiales dentro de los centros. En algunos casos, este tipo de ataques en contra de los enseres pueden desencadenar actos de vandalismo o destrozo.

Viñas (2004:36) señala que una situación escolar que no ha sido resuelta de manera efectiva en un momento dado, puede manifestarse de forma violenta posteriormente. Este autor especifica qué es lo que entiende por violencia y cuáles son las características que definen a una situación violenta en el ámbito escolar. Por violencia se decanta por la definición de Michaud (1986:81) afirmando que “*hay violencia cuando, en una situación*

de interacción, uno o varios actores proceden de manera directa o indirecta, en conjunto o separadamente, atacando a otro o a otros en diversos grados, ya sea en su integridad física, ya sea en su integridad moral, en sus posesiones o en sus participaciones simbólicas y culturales”. Viñas resalta algunos rasgos de esta definición, que, según el, se relacionan especialmente con la cultura de la mediación y de la resolución pacífica de conflictos. Así pues en una situación violenta:

- Existen dos partes, una agresora y otra víctima.
- Puede ser directa o provocada, genérica u orientada.
- Hay diversos grados de violencia.
- Hay diversos tipos de violencia:
 - Violencia física.
 - Violencia a la integridad moral.
 - Violencia a las posesiones.
 - Violencia a la participación simbólica y cultural.

Por tanto, hablamos de un conflicto escolar violento, cuando “*se produce una situación prolongada en el tiempo en la que alguien que se encuentra en desigualdad física o psicológica respecto de otra persona o personas y no tiene recursos para confrontar ese poder como tampoco posee la posibilidad de poder comunicar su situación*” (Ortega y Mora-Merchán, 1997:12).

Como ya hemos visto, se hace difícil determinar qué es conflicto y sobre todo desde una única perspectiva. Ocurre algo similar con las causas de los conflictos escolares, por eso, echamos mano de los estudios en diferentes ámbitos y disciplinas, para de este modo, poder proporcionar algo de luz a este tema. A continuación, trataremos de averiguar qué es lo que

hace que se produzcan los conflictos en general dentro del contexto educativo.

3.4.1.3. Causas por las que se producen los conflictos en el ámbito escolar.

Vivimos en una sociedad en la que existen diversos factores que pueden ser la causa de la violencia y agresividad negativa que ejercen las jóvenes generaciones en contra de sus iguales, padres y profesores. En primer lugar, estamos asistiendo a un momento en el que son protagonistas las grandes desigualdades sociales en cuanto a la distribución de las riquezas. La pobreza afecta a más de dos tercios de la población mundial y sólo unos pocos afortunados disfrutan de una opulencia exagerada. El desempleo y la inestabilidad laboral, es otro de los factores que afectan a miles de personas que encuentran dificultades para su desarrollo personal y económico. Asimismo la facilidad de acceso al consumo de drogas, comenzando por aquellas de mayor difusión y permisividad social como lo son el alcohol y el tabaco. Sin olvidar la publicidad engañosa de los medios de comunicación, que, emiten una realidad en la que todo es posible y ante un mundo en que hay una crisis de valores, fomentan sólo aquellos que están relacionados con la belleza, el poder adquisitivo, la competición, el egoísmo... entre otros.

A continuación, vamos a hacer un análisis más pormenorizado acerca de cuáles son las causas que hacen que se produzcan conflictos en el contexto escolar como reflejo de la realidad compleja en la que estamos inmersos.

Entre las causas del conflicto en el ámbito escolar Elzo (1999) y Martínez-Otero (2005) resaltan diversos factores de tipo pedagógico, socio-familiar, e individual:

- ***Factores pedagógicos en el contexto escolar:*** se produce un desconocimiento del código de normas implícitas de los centros. Al mismo tiempo que existe una incongruencia entre ciertas normas y el cumplimiento que hacen de ellas los miembros de la comunidad escolar. A esto se le añade la desmotivación de parte del alumnado que se encuentra de manera obligada en los centros educativos y la poca formación especializada del profesorado. En la misma línea, Melero (1993:55) señala que algunas de las características de la institución escolar pueden influir en la aparición de conflictos como la jerarquía estricta de los centros, la asistencia obligatoria del alumnado, y la necesidad de superar los exámenes.
- ***Factores socio-familiares:*** la diversidad de grupos familiares que se vienen dando en las últimas décadas hace que en ocasiones se produzca una menor atención de los hijos, la dispersión de sus miembros. La falta de afecto entre las parejas provocan inseguridad en los hijos. Algunas situaciones de violencia en el hogar hacen que los niños utilicen este tipo de modelos agresivos para resolver sus problemas. Asimismo, otros factores como la permisividad y la superprotección, asociados a la cantidad de bienes que poseen los jóvenes sin que les cueste demasiado esfuerzo, son hechos que favorecen la conflictividad en los jóvenes en cuanto no ven satisfechas sus necesidades y/o intereses. A todo esto debemos añadir la violencia que se expande en la sociedad. A través de los medios de comunicación asistimos al gran espectáculo que

representan los políticos, deportistas,... que no hacen sino exaltar la rivalidad, el enfrentamiento y la competición como estandarte necesario para vivir en nuestra sociedad.

- **Factores individuales o personales:** existen algunos factores y características personales de los alumnos como trastornos psíquicos, depresión, hiperactividad,... que desencadenan conductas que pueden ser interpretadas como indisciplinadas o conflictivas por el profesorado. También la baja autoestima, la falta de responsabilidad, la impulsividad, falta de empatía y las relaciones superficiales pueden provocar situaciones disruptivas o antisociales entre el alumnado de los centros educativos.

Entre las posibles causas de la conflictividad escolar, Fernández (2007) distingue entre aquellas debidas a agentes relacionados con la escuela, como son los rasgos personales de las personas en conflicto, las relaciones interpersonales o el clima escolar, y aquellas que dependen de otro tipo de agentes que se encuentran fuera del ámbito escolar, como la familia, el contexto social y los medios de comunicación.

Binaburo y Muñoz (2007) añaden que es necesario realizar un diagnóstico de la conflictividad en los centros escolares tratando de evitar el reduccionismo considerando que existen diferentes variables que pueden desencadenar situaciones conflictivas. Algunas de éstas son:

- **Diferencias y defectos de personalidad:** los rasgos negativos y las deficiencias pueden desempeñar un papel fundamental en las disputas entre adolescentes.

- ***Actividades de trabajo interdependientes***: el conflicto puede surgir cuando se produce en alguno de los participantes del grupo desinterés o falta de motivación ante las tareas propuestas.
- ***Objetivos y metas diferentes***: los distintos miembros de la comunidad escolar presentan diferencias en cuanto a sus objetivos y metas, esto hace que surjan incompatibilidades por tener intereses dispares.
- ***Recursos compartidos***: en ocasiones los recursos son escasos y éstos deben ser compartidos por los miembros de la comunidad escolar, lo que puede llevar a generar una situación conflictiva. También pueden darse casos en los que hay personas que pueden considerar que aportan más recursos de los que reciben.
- ***Diferencias de información y percepción***: cada miembro de la comunidad escolar selecciona una parte de la información que interpreta en función de los intereses que tenga, lo que puede dar lugar a la aparición de conflictos en el momento en el que se precise consensuar una decisión.

Además de todos estos factores revisados por varios autores, y al igual que Senent (2007), entendemos que la dificultad en la comunicación es otra de las causas de la aparición de conflictos entre las personas. Realmente, pensamos que se trata de una de las principales causas que dan lugar a situaciones conflictivas en los centros escolares, puesto que en multitud de ocasiones se generan malentendidos en las interacciones comunicativas que se producen entre el alumnado, profesorado y alumnado, profesorado y familias, etc. Por ello, muchas de las intervenciones que se realizan en materia de mejora de la convivencia en las aulas y en los centros

educativas, están orientadas a la formación en estrategias comunicativas dirigidas a los miembros de la comunidad escolar. Entre las iniciativas que se proponen para la mejora de las habilidades comunicativas de las partes en conflicto, destaca la mediación como proceso en el que uno de los principales objetivos trata de reforzar la comunicación entre las partes implicadas para que se produzca el diálogo y sean ellas mismas las que resuelvan sus diferencias.

3.5. ESTILOS DE AFRONTAMIENTO DEL CONFLICTO.

Como ya sabemos, a lo largo de nuestra vida, nos vemos abocados a resolver situaciones que se nos presentan como conflictivas. El modo de solucionar los conflictos que tenemos es distinto en cada uno de nosotros y se ve influenciado, entre otras cosas, por la cultura en la que estamos inmersos, la educación que hemos recibido, la experiencia ante situaciones similares que nos han ocurrido anteriormente, e incluso aquellas que han sucedido a personas cercanas a nosotros.

De acuerdo con Thomas y Kilman (1997) varios autores como Binaburo y Muñoz (2007), Boqué (2005:136), Cascón (2000:59), Davis (2004:189), Lederach (2000:66) y Torrego (2003:43), determinan que las actitudes o estilos de afrontamiento de los conflictos son los siguientes (ver Figura 1):

- *Evitación*: es cuando una o todas las partes niegan la existencia del conflicto, evitan la discusión. También es cuando se huye del problema. Este estilo no permite la obtención de los intereses de ninguna de las partes implicadas en el conflicto.

- ❑ *Acomodación*: una parte sacrifica sus intereses y permite a otros alcanzar los suyos. A este estilo también lo llamamos adaptación. En este caso, una persona cede ante los objetivos de otra.
- ❑ *Compromiso*: se hacen concesiones entre las partes en conflicto, cada parte satisface parcialmente sus intereses. Es lo más parecido a una negociación. En este caso, ambas partes ganan aunque de manera parcial.
- ❑ *Competición*: este estilo se caracteriza por conductas agresivas, centradas en uno mismo y no cooperativas alentando los intereses de una de las partes a expensas de las otras. Por lo que una de las partes sale ganando en detrimento de la otra.
- ❑ *Colaboración*: también llamado cooperación, se caracteriza por la escucha activa y la comunicación empática. Se preocupa por satisfacer los intereses de todas las partes que protagonizan el conflicto.

	<i>Ganar/perder</i>		<i>Ganar/ganar</i>	
	Competición		Colaboración	
	Compromiso <i>Ganar/ganar</i>			
	Evitación		Acomodación	
	<i>Perder/perder</i>		<i>Perder/ganar</i>	

Figura 1. Estilos de afrontamiento de conflictos. Adaptado de Boqué (2005:136).

Observando los diferentes estilos que apuntamos para la resolución de conflictos, podemos considerar que existen varias formas de solución más adecuadas que otras a las que deberíamos atender, sobre todo, desde el ámbito educativo. Si prestamos atención a la figura 1, vemos como la colaboración y el compromiso, son estilos de afrontamiento de conflictos deseables y a los que se debe aspirar, puesto que suponen un beneficio para las partes que sean protagonistas de cualquier conflicto. De hecho, estos son los estilos que promueve la mediación como forma de gestión de conflictos, tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana.

Sin embargo, no debemos subestimar la complejidad de las situaciones que se presentan en ocasiones, y que hacen que debamos estimar otras formas de afrontarlas. Cuando se encuentra en peligro la integridad de una persona o de sus seres queridos, es posible, que se deba escoger entre otras maneras de resolver conflictos. Es difícil evitar la huida del país de procedencia de una persona, cuando existe una guerra, una situación de persecución política o de pobreza extrema.

Por ello, desde el ámbito educativo, se debe potenciar la resolución pacífica de conflictos. Aunque, como ya hemos visto son inevitables, si que pueden ser tratados de una forma no violenta. Como seres humanos tenemos la libertad de escoger hacia dónde queremos que avance nuestra sociedad, bien hacia la destrucción de lo que es distinto a lo propio, o bien en la dirección de la apertura y el diálogo como única vía de vivir con los demás. Una de las formas de gestionar los conflictos de forma pacífica, es la mediación. Esta alternativa o proceso de solución de problemas pretende no sólo dar solución a las diferencias que existen entre las personas, sino también mantener las relaciones entre ellas a través del diálogo y la

explicación de los posicionamientos de las partes ante la situación de convivencia que se presenta como conflictiva.

4. PROCESOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Además de la mediación, existen otras alternativas que se utilizan en la resolución de conflictos y que poseen unas características que las hacen diferenciarse. En cada una de ellas, se sigue un proceso específico distinto. La mayor o menor implicación de las partes que intervienen en un conflicto, si existe una tercera persona que decide o no una posible solución,... son algunas de las características que determinarán el procedimiento de resolución de conflictos que se ha empleado.

La forma que por excelencia se lleva utilizando desde hace siglos para la solución de disputas depende de la administración de justicia. Función que tiene el Estado y que ejerce a través de la instauración del juicio como procedimiento de resolución de conflictos. A través del juicio, se observan aquellas conductas que vayan en contra del derecho establecido para, de este modo, defender a aquellos ciudadanos que vean vulnerados sus derechos.

Una de las características de este procedimiento jurídico, es que interviene un tercero sobre el que recae el poder de la toma de decisiones final acerca del conflicto. Aparte del juicio, existen una serie de alternativas en las que se utiliza otro tipo de estrategias para llegar a la solución del problema, y las que las partes tienen otra clase de protagonismo en su proceso.

En este apartado pretendemos examinar brevemente algunas de las formas de resolución de conflictos más utilizadas en nuestra sociedad y que son alternativas al proceso judicial.

Ramiro Moreno (2005) expone las diversas alternativas al juicio que existen en Bolivia en el ámbito de la resolución de problemas. En cuanto a estos procesos, distingue entre los que considera básicos como el arbitraje, conciliación, mediación y negociación; y otros a los que llama híbridos y son el juez privado, mini juicio, o el ombudsman (Tabla 21).

Tabla 21. Procedimientos para la resolución de conflictos alternativos al juicio, tomado de Ramiro Moreno (2005)	
Básicos	Híbridos
Juicio	Juez privado
Arbitraje	
Conciliación	Mini juicio
Mediación	Ombudsman
Negociación	

Según Vinyamata (2005) existen varias formas de resolver conflictos en nuestra sociedad además de la mediación. Entre ellos destaca la negociación, el arbitraje, la conciliación y el juicio. Este autor define la **negociación** como un

“proceso bilateral o multilateral mediante el cual las partes representadas difieren en sus intereses y se muestran favorables a intentar hallar un acuerdo o compromiso a través de las capacidades comunicativas. Se diferencia de la Mediación en cuanto que esta última cuenta con una tercera persona neutral que procura facilitar la comunicación, mientras que en la Negociación no existe esta figura, y las partes, que no forzosamente se encuentran en

conflicto, se representan por ellas mismas. Los procesos negociadores no son, forzosamente, de carácter pacífico pero sí pueden contribuir a evitar el acceso a muestras de violencia superiores (Vinyamata, 2005:287)”.

En este caso, son las partes las que entran en un proceso de negociación, en cuanto que son ellas mismas las que resuelven la situación conflictiva, prescindiendo de un tercero. Como dice Vinyamata, la negociación no siempre se lleva a cabo de un modo pacífico. Sin embargo puede contribuir a que no se agrande aún más el conflicto en cuestión. De hecho, los procesos en los que se desarrolla la mediación pueden incluir, en ocasiones, la negociación como parte de la concreción de acuerdos entre las partes implicadas en el conflicto.

En cuanto a al **arbitraje**, Vinyamata (2005:272) dice que se trata de un

“acto mediante el cual se solventa una reclamación, desacuerdo o disputa que las partes implicadas se ven incapaces de establecer una solución aceptada mutuamente. Su aplicación en el ámbito de los conflictos comerciales resulta bastante eficaz. Es la acción de discernimiento y de regulación de conflictos sobre la base de una normativa preestablecida que prevé la capacidad de arbitrar de una persona o institución determinada y constituida con esta finalidad. La acción arbitral se limita a aplicar las normas fijadas por la autoridad competente o por los acuerdos genéricos establecidos inicialmente, procura la neutralidad y la corrección desde la presión disuasoria que representa la aplicación de sanciones o la transferencia a las autoridades judiciales competentes”.

Este proceso, al igual que la mediación, se desarrolla entre las partes en conflicto y un tercero que hace de árbitro. La diferencia entre ambos procesos radica en que la resolución del conflicto, en el caso del arbitraje, la decide el árbitro, en el caso de la mediación, son las partes las que aportan las soluciones. En el arbitraje, habitualmente, una de las partes del conflicto sale más beneficiada que la otra u otras. En la mediación, todas las partes ganan, se trata de obtener una solución que satisfaga a todos (ver tabla 22).

Por **conciliación** este mismo autor entiende que es un

“acto o proceso ecléctico mediante el cual se establece, mediante acuerdos o no, un cambio de actitud que permite pasar de la confrontación a la colaboración que permite restablecer una relación positiva que se ha visto afectada por la existencia de un conflicto. El concepto guarda una relación con el término Reconciliación, cuando el proceso seguido ha necesitado de un esfuerzo todavía superior en el orden ético y psicológico. Mediante la Conciliación y la Reconciliación puede decirse que los conflictos específicos pueden darse por solucionados, por concluidos, a diferencia de los simples acuerdos que poseen un carácter eventual y transitorio (Vinyamata, 2005:277)”.

Según vemos en la tabla 22, Torrego (2003), señala las características básicas de algunos procesos de resolución de conflictos, incluida la mediación. En el caso de la conciliación, observamos que tiene en común con el proceso de mediación, su carácter voluntario, informal, ambas partes ganan, se da la intervención de un tercero. Aunque no decide los acuerdos a los que llegan las partes, sí que hace algunas recomendaciones al respecto. El juez que preside un proceso de conciliación

sirve como transmisor de la información entre las partes, y el objetivo supone que estas mismas partes lleguen a la reconciliación, a través del establecimiento de acuerdos que son vinculantes. Es decir, las partes deciden acuerdos de obligado cumplimiento bajo la supervisión del juez.

Vinyamata (2005:285) señala que el **juicio**

“es un proceso mediante el cual una tercera persona, juez, establece la solución a un conflicto entre dos partes basándose en los testimonios de éstos y en la legislación vigente sobre la causa del conflicto. No se establece diálogo ni ninguna relación entre las partes implicadas en el conflicto, cada parte expone los motivos de la causa y a continuación el juez decide la solución dictando una sentencia, que se ha de cumplir por las partes”.

De todos los procesos de resolución de conflictos que hemos tratado en este punto, este es en el que podemos encontrar más diferencias respecto al proceso de mediación –ver tabla 22-. Observamos como el juicio es un proceso formal, requerido, es decir, las partes están obligadas a asistir a la vista, y el que resuelve el conflicto es el juez a través de la sentencia. En este caso, tan sólo una de las partes se beneficia de la decisión que toma el juez.

Tabla 22. Alternativas de resolución de Conflictos.

TÉCNICAS	FINALIDAD (centrada en el pasado/futuro: uno gana, otro pierde, los dos ganan)	INTERVENCIÓN DE TERCEROS (no hay, no existe, es determinante)	PARTICIPACIÓN DE LAS PARTES (voluntaria o requerida)	COMUNICACIÓN ESTRUCTURADA (informal o formal)	¿QUIÉN RESUELVE? (las partes o una 3ª persona)	FUERZAS DE LA RESOLUCIÓN O ACUERDO (vinculante/recomendación)
Negociación	- Futuro/pasado - Los dos ganan - Se hacen concesiones y buscan un acuerdo que satisfaga intereses comunes	- No hay	- Voluntaria	- La más informal de todas	- Las partes	- Según las partes (contrato vinculante o acuerdo verbal)
Conciliación	- Pasado - Los dos ganan - Buscan la reconciliación	- Existe: es el juez que reúne a las partes para hablar o transmite información entre ellas	- Voluntaria	- Informal: no hay pasos a seguir	- Las partes - El juez sólo preside	- Vinculante (judicial) - Recomendación de peso
Mediación	- Futuro - Los dos ganan - Buscan la comprensión mutua y colaboran para lograr un acuerdo satisfactorio para ambos	- Existe: la persona mediadora que controla el proceso y ayuda a las partes a identificar y satisfacer sus intereses	- Voluntaria	- Informal/Formal	- Las partes	- Según acuerden las partes
Arbitraje	- Pasado - Uno gana y otro pierde	- Existe: el árbitro que dicta el laudo.	- Voluntaria/requerida presentación de necesidades, intereses y posiciones a un 3º	- Formal. Hay reglas pactadas por las partes	- El árbitro	- Según acuerden las partes: vinculante o simple recomendación de paso
Juicio	- Pasado - Uno gana y otro pierde	- Existe: el juez es el que dicta una sentencia	- Requerida	- Formal	- El juez	- Vinculante

Nota. Fuente: Torrego, 2003

4.1. LA MEDIACIÓN COMO PROCESO DE AFRONTAMIENTO EN SITUACIONES DE CONVIVENCIA.

4.1.1. El origen de la mediación.

Sabemos que el origen de la mediación es muy remoto, posiblemente podríamos afirmar que desde el momento en que el ser humano comienza su existencia e interacciona con sus iguales, existe la mediación. En todas las épocas históricas han existido individuos que, por sus características personales, familiares o sociales han ejercido un papel conciliador en su comunidad, pueblo o ciudad. Estas figuras, elegidas por las instituciones de poder imperantes o por sus coetáneos, se han encargado a lo largo de los siglos de mediar entre intereses contrapuestos a través del diálogo o la negociación de alternativas posibles a la voluntad de los enfrentados.

Los ancianos, los hechiceros, los directores espirituales,... han sido personajes a los que los componentes de las diferentes tribus africanas, americanas, asiáticas o europeas han acudido para pedir consejo acerca de cómo resolver sus problemas.

En nuestro país, tenemos el ejemplo de las cooperativas de agricultores que durante mucho tiempo han colaborado para resolver sus problemas. Y todavía más próximo, en la ciudad de Valencia, contamos con un ejemplo en el que se ha ejercido la mediación durante siglos, el *Tribunal de las Aguas*. Se instauró en el Reino de Valencia en tiempos del rey Jaime I (s. XIII d.c.) con el propósito de juzgar a aquellos agricultores de la zona que abusaran del agua destinada al regadío. Su objetivo es, desde entonces, solucionar los problemas que surgían debido al mal uso del agua de algunos

que eran denunciados, a través de la exposición de las partes implicadas y al diálogo entre los representantes de los agricultores.

Estos son algunos ejemplos de mediación que se han dado a lo largo de la historia en las diversas civilizaciones que nuestro planeta ha visto nacer, crecer y sucumbir nuestro planeta.

Actualmente, la mediación como proceso de resolución de conflictos empieza a utilizarse en diversos países de Europa y América en los años 60 y 70. En España no comienza a haber entidades que se dediquen a la implementación de servicios de mediación y a su regulación normativa hasta los 90. La entrada en España de la mediación como alternativa de resolución de conflictos se hace a través de la vía de EEUU y algunos países de Sudamérica, así como de los países europeos limítrofes.

La mediación es una alternativa de resolución de problemas en diferentes ámbitos de la vida. Quizás los tipos de mediación más conocidos sean el internacional o el familiar, pero también están el escolar, el comunitario, el laboral, el empresarial, el organizacional o el medioambiental.

4.2. EL CONCEPTO DE MEDIACIÓN COMO PROCESO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

La mediación como alternativa pacífica de resolución de conflictos es un proceso relativamente nuevo en España. De lo que se trata, es de mejorar la comunicación entre las partes que se encuentran en conflicto a través de la aplicación de una serie de técnicas y estrategias que favorezcan las relaciones entre ellas. Se basa ante todo en el refuerzo de las habilidades

sociales y comunicativas para que las partes que protagonizan el proceso lleguen a comprender la posición, intereses y expectativas del otro.

El concepto de mediación ha sido elaborado a partir de las aportaciones de muchos expertos en la resolución pacífica de conflictos. Nosotras hemos revisado algunas de estas definiciones para poder entender en qué consiste la mediación, cómo se lleva a cabo, quienes son los implicados y qué se pretende a través de ella.

Redorta (2007a) señala que la clave de toda intervención en la gestión de conflictos radica en un tercero. Lo que le lleva a distinguir entre dos grandes líneas de intervención en conflictos:

- ◆ La *heterocomposición*: cuya idea central reside en que un tercero toma una decisión respecto a cómo resolver el conflicto. Esta persona puede ser un juez, un árbitro, el rey, el jefe de la tribu, etc. Supuesto en el que se presume que el tercero tiene la capacidad de decisión y de ejecutar lo decidido.
- ◆ La *autocomposición*: supuesto en el que son las partes las que arreglan entre sí sus diferencias y, si interviene un tercero no tiene capacidad decisoria, sino capacidad de influencia limitada.

Redorta argumenta que la mediación se encontraría en la línea de la *autocomposición* como una de las figuras más importantes y se apoya sobre dos grandes ejes: el poder y la confianza.

Como afirman Folberg y Taylor (1984:101), la mediación es

“un proceso no terapéutico por el que las partes, con la asistencia de una persona neutral, intentan aislar de forma sistemática los puntos de acuerdo y en desacuerdo, explorando alternativas y considerando compromisos con el propósito de llegar a un acuerdo consensuado en

los diferentes aspectos de su conflicto. La mediación es un proceso de resolución de conflictos que devuelve a las partes la responsabilidad de tomar decisiones en relación a sus propias vidas”.

Esta definición, expresa de un modo muy concreto en qué consiste la mediación como proceso de resolución pacífico de conflictos. Se trata de un proceso en el que se encuentran las partes en conflicto a las cuales asiste una tercera neutral que intenta que se expongan las posiciones de las partes enfrentadas con el fin de que, dichas partes confrontadas, puedan responsabilizarse de aportar la solución a su problema. Pero, realmente, ¿el mediador puede ser neutral? Si asistimos a un proceso de mediación en el que las partes protagonistas del mismo toman una decisión resultando claramente en desequilibrio para una de ellas, realmente ¿el mediador ha de respetar ese acuerdo? También Vinyamata (2003:17) señala que la mediación “*es el proceso de comunicación entre las partes en conflicto con la ayuda de un mediador imparcial, que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto, que actúe preventivamente o de cara a mejorar las relaciones con los demás*”. Según esta aportación, la finalidad de la mediación es llegar a un acuerdo beneficioso para ambas partes, pero si esto no fuera posible, lo más importante es el mantenimiento y/o mejora de las relaciones entre las partes.

Villaoslada y Palmeiro (2006:84) aportan una definición de mediación considerando que es un “*proceso en el cual los protagonistas de un conflicto lo transforman por sí mismos con la intervención de una tercera parte, elegida o aceptada, que contribuye a ello. La imparcialidad y*

la confidencialidad de esa tercera parte, el mediador o mediadores, son imprescindibles para el éxito de la mediación”.

Como afirma Jares (2001:160), el mediador o mediadora “(...) *no tiene poder para imponer una solución sino que son los litigantes los que preservan el control, tanto del proceso como del resultado*”. También se trata de un proceso dinámico y activo en el que no sólo actúan y deciden las partes, en ocasiones estas pueden pedir la intervención de la persona mediadora, o incluso la parte mediadora puede ofrecerse. Jares, sigue en la línea de que son las partes las protagonistas del proceso de resolución de sus problemas, aunque señala que el mediador tiene unas funciones u objetivos básicos en dicho proceso, que son:

- Favorecer y estimular la comunicación entre las partes en conflicto.
- Promover que ambas partes comprendan el conflicto de forma global y no sólo desde su perspectiva.
- Ayudar a que ambas partes analicen las causas del conflicto, separando los intereses de los sentimientos.
- Favorecer la conversión de las diferencias en formas creativas de resolución del conflicto.
- Restablecer, siempre que sea posible, las posibles heridas emocionales que puedan existir entre las partes.

En esta línea, en la que se enfatiza el protagonismo en la **toma de decisiones de las partes** implicadas en el proceso de mediación, Boqué (2003:124) señala que la mediación “*es un proceso ternario en que los participantes, mediador y protagonistas, exploran voluntariamente la situación conflictiva para facilitar una toma de decisiones conjunta liderada por los protagonistas*”. Asimismo, señala la participación

voluntaria en el proceso mediador de las partes y la persona mediadora. Recordemos que este es un rasgo característico de la mediación como proceso de resolución de conflictos, que la diferencia de otros procedimientos en los que la comparecencia de las partes es obligatoria.

Boldú y González (2004:2) señalan que la mediación

“es un proceso alternativo de resolución de conflictos voluntario y confidencial en el cual las partes en conflicto pueden resolver sus diferencias hasta llegar a una solución consensuada, satisfactoria y mutuamente aceptada, ayudados por un tercero neutral e imparcial, que es el mediador o mediadora”²¹”.

Las personas que asisten a una mediación deben saber en qué consiste dicho proceso y han de aceptar voluntariamente las condiciones en las que se va a llevar a cabo. Las autoras también señalan el aspecto de la confidencialidad que debe estar presente en todo el proceso. Se refiere, fundamentalmente, al secreto profesional que debe guardar la persona mediadora respecto a las historias que van a ser expuestas por las partes que asisten a mediación. Además, añaden que las soluciones deben ser consensuadas entre las partes implicadas y satisfactorias para todas ellas. Esta última premisa es la que coincide con uno de los objetivos principales de la mediación, y es que en este proceso todas las partes implicadas ganan, a diferencia de otros procesos en los que una de las partes gana y la otra pierde o ambas pierden.

En esta misma línea Torrego (2003:11) sostiene que

²¹ Extraído del material del Diploma de Mediación en diferentes contextos sociales, 4ª edición, (2004).

“una de las características de la mediación, es que es una “negociación cooperativa”, en la medida que promueve una solución en la que las partes implicadas ganan u obtienen un beneficio, y no sólo una de ellas, por eso se considera una vía no adversarial, porque evita la postura antagónica de ganador-perdedor. Por este motivo, también es un método ideal para el tipo de conflicto en el que las partes enfrentadas deben o desean continuar la relación”. Este autor señala que la mediación “es un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio. Se trata de un método alternativo de conflictos, ya que es extrajudicial o diferente a los canales legales o convencionales de resolución de disputas, y es creativo porque promueve la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de las partes, e implica no restringirse a lo que dice la ley. Además la solución no es impuesta por terceras personas, sino que es creada por las partes”.

Según este autor, la mediación es un *proceso alternativo* de resolución de conflictos, puesto que es distinto a otros procesos como el juicio, arbitraje o negociación, entre otros. Señala el carácter creativo de la mediación, necesario para llegar a soluciones que beneficien a las partes implicadas en dicho proceso. También señala que, la mediación es un proceso al que las partes asisten voluntariamente y en el que la persona mediadora es imparcial, es decir, no se posiciona a favor de ninguna de las partes que se encuentran en conflicto (ver figura 2). Respecto al carácter **creativo** Díez y Tapia (1999:23) afirman que *“la magia de la mediación*

consiste en ayudar a la gente a cambiar sus “percepciones” acerca del problema que las aflige. Y modificar la percepción del problema significa poder mirarlo desde otro lugar”.

Uranga (2004:149) resalta el papel de la persona mediadora afirmando *“que la mediación es una extensión de la negociación, en la que el mediador facilita que se produzca la negociación y contribuye con su neutralidad a que no se produzcan agresiones entre las partes implicadas”.* Al igual que Torrego (2003), Boldú y González (2004), Uranga señala el papel de la persona mediadora como facilitadora del proceso mediador evitando que las partes puedan llegar a enfrentarse a lo largo del mismo.

Según Boqué (2003:124) la mediación *“también es un intento de trabajar con el otro y no contra el otro, buscando una vía pacífica de afrontar los conflictos en un entorno de crecimiento, aceptación, aprendizaje y respeto mutuo”.* Esta autora resalta el carácter pacífico de la mediación, como también las condiciones de aceptación y respeto en las que se debe llevar a cabo el proceso.

Según las definiciones que hemos visto, el proceso de mediación o la mediación es una alternativa de resolución de conflictos, esto es así, porque no es la única ni la mejor forma de resolución de conflictos. Existen otras maneras de solucionar los conflictos que forman parte de nuestras vidas, pero la mediación es un método que trata de preservar las relaciones entre las personas que están inmersas en un conflicto. Así como deja sobre la mesa la posibilidad de que sean los protagonistas los que resuelvan sus

diferencias, que aporten soluciones beneficiosas para todas las partes implicadas en el problema.

Creemos que se trata de una manera de afrontar los conflictos que se puede aprender. La dinámica del proceso de mediación hace que las personas que se encuentran en conflicto se escuchen, puedan saber realmente cuales son las intenciones de la otra parte y decidir con ella cómo resolver esa situación. Es un proceso que emplea unas estrategias que pueden ser aprendidas, por tanto, también se pueden enseñar. De este modo se puede difundir la mediación y convertirse, más allá de un proceso puntual, en una actitud que mantengan las personas ante los conflictos a lo largo de sus vidas como dice Corbo (1999:38) asegurando que la mediación *“no es una forma de resolver conflictos, sino, una forma de gestión de la vida social, y, por lo tanto, es una transformación cultural”*.

En este sentido, estamos convencidas de que la mediación no es sólo una alternativa pacífica en la resolución de conflictos, para nosotras significa una forma de entender las relaciones humanas a través del diálogo y del cuidado de la relación entre las personas, en cuanto tiene lugar una situación producida por la convivencia cotidiana.

Entendemos la mediación como un medio y no como un fin. De este modo, la mediación es la manera de canalizar y gestionar los posibles conflictos de la vida diaria, la finalidad es la mejora de las relaciones y la satisfacción de haber resuelto una situación determinada que nos estaba causando malestar. Pero además puede llegar a ser una forma de gestión de nuestras relaciones sociales como ya hemos apuntado.

4.3. ENFOQUES, ESCUELAS O MODELOS EN EL PROCESO DE MEDIACIÓN.

Como ya hemos comentado, a lo largo de los tiempos cada cultura ha contado con ciertos personajes o entidades que han hecho las veces de mediadores utilizando un enfoque u otro para resolver los problemas que planteaban sus coetáneos. Algunos de ellos emplearon la división de lo que era motivo de lucha y otros emplearon el diálogo o alguna clase de negociación para llegar a acuerdos que pudieran beneficiar a las partes. En cualquier caso, contemplando la mediación como alternativa de resolución de conflictos, actualmente existen diversas perspectivas o modelos que siguen aquellas personas que ponen en práctica dicho proceso. A continuación, pasamos a describir algunos de ellos.

Modelo de Harvard

Este modelo también llamado modelo de solución de problemas o tradicional lineal, se centra en la obtención del acuerdo y es el modelo que sigue la escuela de Harvard (Torrego, 2008:372). Sus principales autores son Fisher y Ury (1996).

Díez y Tapia (1999:25) señalan que según este modelo, se define la mediación como “*una negociación colaborativa asistida por un tercero*”, y su enfoque teórico se orienta a la “resolución de problemas”. Este es el modo en que la mayoría de la gente ha considerado la mediación, y proviene de un conjunto de premisas acerca del significado del “conflicto”. Entendiéndose el conflicto como “*un obstáculo para la satisfacción de intereses o necesidades*”. Allí hacen residir el problema. Problema que

aparece cuando las partes deben satisfacer simultáneamente intereses y necesidades que son incompatibles. Teniendo en cuenta esta perspectiva, el modelo propone un enfoque donde las partes trabajen “*colaborativamente*” para resolver el problema. En este caso el tratamiento del conflicto significa encontrar modos de satisfacer a cada una de ellas. Así, el proceso de mediación basado en este modelo está orientado a obtener la satisfacción de los intereses de las partes implicadas en el conflicto, haciendo especial hincapié en la obtención de acuerdos.

Modelo Transformativo

En el extremo opuesto al modelo de solución de conflictos que propone Harvard, según Díez y Tapia (1999), se encuentra el Modelo Transformativo, orientado a la comunicación y las relaciones interpersonales de las partes. Sus creadores son Bush y Folger (1984; en Díez y Tapia, 1999), y lo que proponen es diferenciarlo del modelo anterior al que incluyen dentro de lo que denominan “*historia de la satisfacción*”, al darle un enfoque terapéutico en un marco que llaman “*la historia de la transformación*”.

Según Díez y Tapia (1999:26), para Bush y Folger “*el objetivo de la mediación no es el acuerdo, sino el desarrollo del potencial de cambio de las personas al descubrir sus propias habilidades*”. Se detienen en focalizar el mantenimiento de las relaciones humanas con la intención de fomentar el crecimiento moral, destacando la capacidad de este procedimiento para promover la revalorización y el reconocimiento de cada persona.

Bush y Folger (1996) señalan que desde la perspectiva transformadora, no se trata de resolver el problema, sino de ayudar a transformar al individuo potenciando las dimensiones que influyen en su desarrollo moral. Gilligan (1982, 1988; en Menkel-Meadow, 2001:81) afirma que para que se de un crecimiento total en las personas se han de integrar tanto la autonomía individual como la preocupación por los otros. Por ello, la visión que aportan Bush y Folger se fundamenta en el conflicto como una oportunidad para incrementar el crecimiento personal de las partes.

La mediación, según esta visión transformadora, considera al conflicto como un desafío que se presenta entre las partes y que debe ser enfrentado por ellas. Este reto ofrece a las partes la oportunidad de clarificar por ellas mismas sus necesidades, valores, lo que les produce satisfacción e insatisfacción... también puede suponer la posibilidad de descubrir y fortalecer su capacidad para relacionarse con los demás (Bush y Folger, 1996).

Modelo narrativo de Sara Cobb

Este modelo focaliza todo su trabajo en las narraciones que hacen las partes implicadas en la mediación. Tiene como objetivo llegar a un acuerdo, pero con el énfasis puesto en la comunicación y en la interacción de las partes. Se fundamenta en que para llegar a un acuerdo, las personas necesitan transformar las historias conflictivas con las que llegan a la mediación, en otras donde queden mejor posicionadas, de tal modo que sean capaces de salir de su posición (Díez y Tapia, 1999).

Modelo de Díez y Tapia

El modelo de Díez y Tapia (1999:27) utiliza el “discurso” como materia prima de su trabajo, en su enfoque incluyen cuestiones que aporta el Modelo Narrativo de Sara Cobb al Modelo tradicional de Harvard. Siguen el modelo tradicional de Harvard y en su aplicación se basan en una “*teoría de la negociación efectiva*” (*joint problem solving*). Consideran que la descripción de ese modelo contribuye a comprender mejor y a enriquecer el modelo de Harvard. Lo que pretenden es posibilitar un diálogo diferente entre las personas, cuya finalidad sea la de modificar su manera de relacionarse con los demás, y de éste modo puedan consensuar acuerdos.

Fisher y Ury¹ (1994; en Díez y Tapia, 1999:27) expresan que “*el conflicto no está en la realidad objetiva sino en la mente de las personas. La verdad es sólo un argumento más para tratar las diferencias*”.

En palabras de Sara Cobb y Carlos Sluzki (en Díez y Tapia, 1999:27): “*desde el punto de vista de las narrativas, la mediación es un proceso social estructurado, con una tecnología ocasionalmente original y frecuentemente prestada de otras disciplinas vecinas, focalizado en la transformación de historias o descripciones conflictivas con alta carga emocional, que cada una de las partes está interesada en mantener (aun cuando no se ponga en duda la buena fe de la expresión de interés en mediar la disputa)*”.

¹ Fisher y Ury (1994, 2a) ¡Sí, de acuerdo! Cómo negociar sin ceder. Buenos Aires. Norma. En DIEZ, F. y TAPIA, G. (1999).

Díez y Tapia (1999) dicen que mediación es comunicación. Esta comunicación no es lineal sino circular, la comunicación no se produce si al mensaje transmitido no se le da una respuesta que a su vez genera también otra en el emisor original. Afirman que parece más adecuado hablar de medios de información en lugar de los medios de comunicación.

La comunicación como eje del proceso de mediación, en el que el lenguaje es el canal privilegiado para transmitir información. El lenguaje se acompaña de otros elementos igual de importantes a la hora de transmitir un mensaje como son el tono de voz, el tipo de mirada, movimientos de cabeza, posición de la persona... toda una serie de complementos que forman parte del lenguaje no verbal que nos ayudan a corroborar la información verbal, y que, en ocasiones, nos invitan a conocer los intereses verdaderos del emisor.

En la tabla 23 que presentamos a continuación, podemos obtener una visión comparativa de los modelos teóricos utilizados en mediación que hemos mencionado anteriormente:

Tabla 23. Resumen de los principales modelos teóricos en mediación (elaboración propia).

Modelo	Harvard	Narrativo	Transformativo	Díez y Tapia
Sinónimos	De solución de problemas. Tradicional lineal	Circular narrativo, comunicacional	De crecimiento personal	Comunicativo
Representantes	Fisher y Ury	Cobb	Bush y Folger	Díez y Tapia
Tradición teórica	Racional y técnica	Teorías de la comunicación	Teoría crítica y humanista	Parten del modelo de Harvard
Objetivo	Alcanzar el acuerdo	Trabajar la comunicación para cambiar la realidad	Transformar el conflicto y las relaciones	Transmitir información a través del diálogo
Método	Centrado en llegar al acuerdo	Centrado en las relaciones y en los acuerdos	Centrado en mantener las relaciones	Centrado en el diálogo

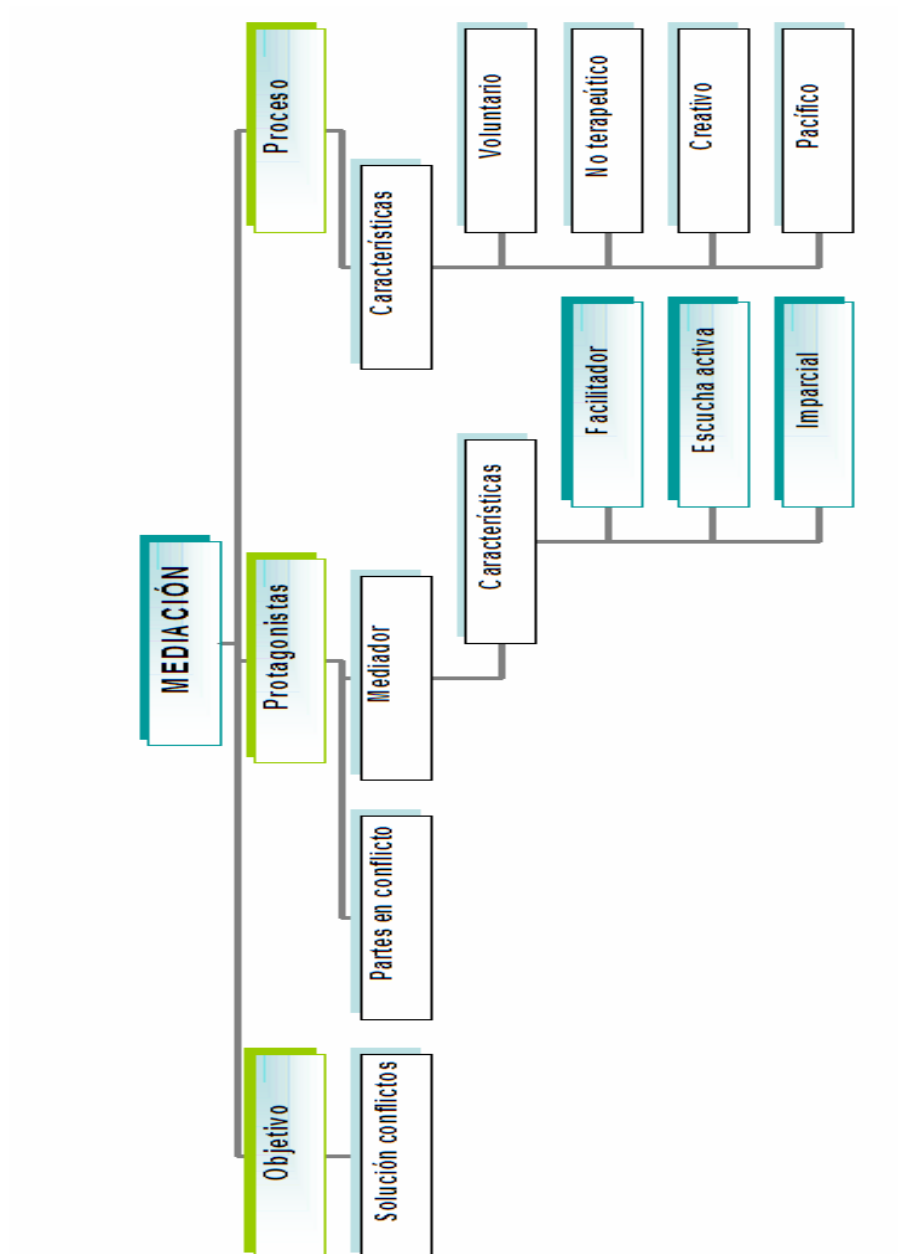


Figura 2. Elementos de la Mediación

4.4. FASES DEL PROCESO DE MEDIACIÓN.

La mediación como alternativa de resolución de conflictos, cumple con las características propias de un proceso en el que se intenta seguir una metodología concreta que permita obtener unos resultados óptimos –ver figura 2-. A diferencia de otros procesos, se caracteriza por la flexibilidad y la posibilidad de introducir algunos cambios en el desarrollo de las sesiones previstas, dependiendo de las necesidades que presenten las partes implicadas en dicho proceso.

En todo proceso de mediación se dispone de una serie de fases que hacen que en primer lugar, el mediador explique a las partes implicadas en qué va a consistir la mediación, después habrá otro momento en el que las partes expongan su percepción del problema, sus intereses y posiciones. Por último, estas personas que participan en el proceso podrán llegar a un acuerdo consensuado beneficioso para ambas partes, comprometiéndose en su cumplimiento.

A grandes rasgos, los momentos que deberían seguir los procesos de mediación varían dependiendo del modelo teórico en el que se apoye cada mediador. Existen diferencias respecto a las etapas que presenta una mediación dependiendo de las preferencias de la persona que media en el proceso. Cada mediador o mediadora, muestran unas prioridades a la hora de desarrollar la mediación. Habrá algunos que le den mayor importancia al proceso y su consecución hasta llegar al acuerdo; otros que prefieren enfatizar la narrativa o las historias que presentan las partes, centrándose en el proceso de comunicación; o los que estén más interesados en la transformación de las relaciones entre los participantes en el proceso.

Por esto mismo, no existe una única manera de ejercer la mediación, que, aparte de la perspectiva teórica en la que se apoye o de la persona que vaya a ejercer este proceso, también se verá afectada por el contexto en que se desarrolla. Nos referimos a la formalidad con la que se pueda llevar a cabo el proceso, el requerimiento de las partes a mediación, la voluntariedad de asistencia, la generación de acuerdos, etc. Consideramos que no puede tener la misma forma o contenido un proceso de mediación que se desarrolla en un aula de un centro escolar que en un servicio que ofrece mediación familiar, comunitaria o empresarial.

En general, podríamos decir, que todo proceso de mediación debería tener en cuenta unas fases, que puedan adaptarse a los diferentes ámbitos y situaciones en dónde se produzca. Como señalan Boldú y González (2004), las etapas de la mediación contemplarían los siguientes pasos:

- Premediación: esta etapa sería previa al proceso, en la que se informa a las partes de la mediación, se prepara el espacio y se hace un encuadre del problema.
- Mediación: sería la fase principal en la que se desarrolla el proceso de mediación. Es en esta etapa en la que se definiría el conflicto por parte de los implicados, se buscarían alternativas de solución y la elaboración de acuerdos.
- Post-mediación: en esta fase, se haría un seguimiento periódico de los acuerdos consensuados por las partes en conflicto.

Marines Suares (1996:207), también aporta un proceso de mediación basado en el modelo circular-narrativo de Sara Cobb, en el que habla de “*encuentro de mediación*”. Suares, nos muestra un proceso de mediación que consta de cuatro etapas fundamentales, estableciendo una fase anterior a

la que denomina “*pre-reunión*”. A continuación, señalamos la secuencia que establece esta autora respecto al proceso de mediación:

- *Pre-reunión*: en este momento se dan a conocer a las partes las características del proceso de mediación. Se les explica que va a ser confidencial y se firma un acuerdo para ello. Se fija el tiempo en el que se desarrollarán las sesiones y los honorarios de las mismas.
- *Primera etapa. Reunión pública o conjunta*: se procede a realizar una reunión conjunta entre las partes enfrentadas en el conflicto, en la que se establecen las reglas de la mediación, que son:
 - o La confidencialidad.
 - o El hecho de que todos van a hablar en el proceso.
 - o Todos tendrán una reunión privada o individual.
 - o Todos tendrán una reunión pública o conjunta.
 - o No debe interrumpirse.
 - o Cualquiera, si lo desea, puede irse, puesto que se trata de un proceso voluntario.

También se produce el “*encuadre*” del proceso en el que se recibe a las partes, a las que se les pide que se sitúen en dónde se sientan más cómodas y se explica el proceso que tendrá lugar. Esta fase sirve para crear el contexto en dónde se desarrollará la mediación. El mediador o mediadora, motiva a las partes a comenzar preguntando quien desea hablar primero, si alguna de las partes necesita una reunión privada o individual siempre y cuando la otra esté de acuerdo, etc.

- *Segunda etapa. Reunión privada o individual*: en este caso se establecen reuniones privadas con las partes en conflicto, en las que se les pide que expliquen cual es su versión del problema, si se dio

alguna solución que ya se intentaron, cual creen que pueden ser las soluciones al problema, qué estarían dispuestos a dar o aportar para poder solucionar el problema, etc. La persona que media debe recoger toda la información posible acerca de lo que las partes cuentan, debe hacer resúmenes, ver como reaccionan cada una de las partes ante sus preguntas, ayudar a que cada parte reconozca el protagonismo de la otra en el conflicto, mantener la neutralidad, en definitiva, debe estar en una posición de escucha activa y mostrar interés por lo que cuenta cada una de las partes para conocer sus intereses y necesidades.

- *Tercera etapa. Reunión interna o del equipo:* en esta etapa el mediador o equipo de mediación, en caso de ser varios, reflexiona acerca de las historias que han relatado las partes protagonistas del conflicto. Se trabajaran las historias, distinguiendo las partes de las mismas, los personajes que las protagonizan, los temas en los que se apoyan, palabras clave, posicionamiento de las personas, intenciones, cómo son las relaciones que se describen, etc. Una vez contempladas todas las variables que forman parte de las historias de los protagonistas, se procede a crear una historia o relato alternativo. Esta alternativa que crea el mediador o mediadora, debe contemplar las historias de ambas partes. Trata de ser un relato positivo, distinto y más abierto en el que poder contemplar el conflicto, pensando en cómo responderán las partes ante esta nueva visión del problema y anticipándose a los reparos o inconvenientes que podrían surgir respecto a ella.

- *Cuarta etapa. Reunión pública o conjunta:* en esta fase, es cuando se trata de trabajar hacia el acuerdo. En este momento, la persona mediadora, relata a las partes la historia alternativa fruto de la reflexión acerca de las anteriores etapas del proceso mediador. Se espera que las partes interaccionen entre ellas o con el mediador y expresen su opinión acerca de las diferencias que encuentran entre sus historias y la nueva perspectiva que se les presenta. Se aclaran dudas y posibles desacuerdos. Se motiva a las partes para que presenten nuevas alternativas en caso de no estar de acuerdo, hasta que se produce alguna coincidencia entre ellas, por pequeña que sea y que pueda ser el comienzo del establecimiento de acuerdos. Entonces se redacta el acuerdo de manera clara, que sea evaluable y estableciendo los compromisos y posicionamientos que van a adoptar cada uno de los protagonistas del proceso. Este acuerdo debe ser flexible, abierto, creativo, productivo, en el que las partes sean sus protagonistas, en el que cada una de las partes reconozca el protagonismo de la otra y en el que se hagan responsables de sus problemas.

Según Cascón (2000), las fases de un proceso de mediación deben seguir las que señalamos a continuación:

- *Presentación o Entrada:* en esta fase se tiene que aceptar por las partes este proceso de mediación como forma de afrontar el conflicto, así como al mediador o mediadora que les va a ayudar en ello. En este momento, se explica a las partes implicadas, las reglas básicas de la mediación. Para continuar con el proceso las partes

deberán aceptarlas y comprometerse a cumplirlas, sino es así no se puede seguir con la mediación. Seguidamente la persona mediadora recopila información acerca del conflicto y las personas implicadas en él, identificando una serie de puntos que se deberán tratar con las partes y diseñando una estrategia sobre cómo se abordarán.

- *Cuéntame*: se trata de que cada una de las partes implicadas en el conflicto, exprese sus emociones, sentimientos, percepción del problema, en definitiva que se desahogue sin agredir a la otra parte. Es necesario dedicar tiempo a esta fase para que las partes implicadas en el conflicto exterioricen sus sentimientos, para que se produzca una escucha mutua, para tratar los puntos en los que las partes están de acuerdo y en los que no. El mediador ha de asegurarse de que se da una comunicación entre las partes, se mantenga el respeto y se cuide la relación entre ellas.
- *Aclarar el problema*: se trata de hacer un análisis común entre las partes acerca del conflicto en sí y de los problemas asociados a éste. En este momento se deja de hablar de lo que ya ha pasado, y se comienzan a sentar las bases de lo que va a constituir el futuro.
- *Proponer soluciones*: es el momento de proponer soluciones a los problemas y que éstas satisfagan a todas las entidades implicadas en el conflicto. Las soluciones tienen que ser generadas por las partes, la persona que media únicamente puede asistir en la proposición creativa de las partes, y recordando que no están decidiendo todavía las soluciones definitivas al conflicto.
- *Acuerdo*: esta fase se produce cuando las partes han llegado a un acuerdo realista y que se pueda cumplir por ellas. La persona que

media ha de cerciorarse que el acuerdo es satisfactorio para ambas partes y que estas entienden de la misma manera. Aquí es dónde se concretan todos los aspectos concretos y las responsabilidades de cada una de las partes respecto a la solución del conflicto.

- *Verificación y evaluación de acuerdos:* es conveniente que después de asentar los acuerdos y pasado un tiempo, se vuelva a reunir a las partes para comprobar si los acuerdos se van cumpliendo. Esto permite observar al mediador, si el proceso ha sido adecuado y cómo ha sido su actuación como tal.

A su vez, Vall (2004) propone un proceso que presenta algunas diferencias respecto al que señala Cascón. A continuación observamos como esta autora establece las distintas etapas del proceso incluyendo algunas novedades:

- *Etapa preliminar. Convocatoria y preparación del contexto:* en esta fase, el mediador tiene la tarea de conseguir convocar a las partes de forma personal o telefónicamente. También se preparará el lugar en el que se celebrará la mediación. Ha de ser una estancia agradable, sin distracciones, a ser posible con una mesa redonda u ovalada y sillas para las partes y el mediador. Ante todo debe ser un espacio en el que se facilite la concentración y se garantice la confidencialidad.
- *Primera etapa. Presentación inicial:* es el momento en el que el mediador ha de ganarse la confianza de las partes, explicando en qué consiste el proceso de mediación, su papel como mediador y la actuación de las partes, así como cuales son las normas que seguirán a lo largo de las sesiones. El mediador, ha de asegurarse de que la

información que proporciona a las partes es clara y que ha sido entendida, de este modo se asegura que se respete el proceso en sesiones futuras.

- *Segunda etapa. Descubrir relatos y búsqueda de información:* se trata de reunir la información necesaria que aportan ambas partes acerca del conflicto que les ha llevado a mediación. Cada parte expresará por turnos su visión personal del conflicto. El mediador dejará que se exponga cada relato libremente, siempre y cuando no se utilice un tono de conversación inadecuado, descalificaciones hacia la otra parte, que pueden hacer que se termine la mediación en este momento. El mediador obtendrá la información necesaria de cada una de las partes, no sólo la que cuentan, sino los datos ocultos o las manifestaciones no verbales, la información de los gestos, la postura corporal, etc. El mediador deberá mantener la escucha activa durante la sesión, mostrando que se interesa por lo que dice cada una de las partes, además de resumir los relatos, preguntar para asegurarse que ha entendido lo que se ha dicho, aclarar los intereses y necesidades de las partes en conflicto, etc.
- *Tercera etapa. Enmarcar el conflicto y la construcción de la agenda:* se trata de definir el conflicto, exponiendo cuales son los puntos problemáticos y descartando aquellos temas en los que las partes estén de acuerdo. En esta etapa, se remarca un primer acuerdo entre las partes en cuanto que consensuan cuales son las discrepancias concretas que han de trabajar.
- *Cuarta etapa. Negociar y generar opciones:* en esta etapa se buscan las posibles soluciones para resolver cada uno de los puntos

conflictivos. Son las partes las que proponen las opciones que consideran para llegar a un acuerdo. El mediador propone que se reflexionen las ideas que ambas partes tengan, para resolver los puntos conflictivos y que propongan nuevas soluciones de cara a una próxima sesión.

- *Quinta etapa. Decidir y redactar el acuerdo:* en esta fase se tendrán en cuenta los puntos conflictivos consensuados y las propuestas de solución para llegar a un acuerdo. En ocasiones será posible el acuerdo y en otras no. En caso de que así sea, se redactará un acuerdo con aquellas propuestas que hayan sido aceptadas por ambas partes, en el que se concretarán las obligaciones y compromisos adquiridos por ambas partes. Este acuerdo deberá ser realista, concreto y conciso para evitar dudas y otros problemas debido a la imprecisión del mismo.
- *Sexta etapa. Legalización de los acuerdos:* esta etapa tan sólo se produce en caso de separación o divorcio, en cuanto que el acuerdo necesite intervención fiscal, en caso de menores o discapacitados. Se trata de una etapa que no es propia de la mediación, ya que va más allá del proceso mediador y la responsabilidad de las actuaciones dependen de personas ajenas a este.
- *Séptima etapa. Seguimiento posterior:* esta fase es optativa y consiste en hacer un seguimiento del acuerdo que se ha efectuado para comprobar que se cumple con los compromisos consensuados.

Boqué (2005), plantea un proceso de mediación orientado a la resolución de conflictos en los centros escolares, en el que la finalidad de

dicho proceso, no es otra, que la transformación de las relaciones de las personas que se encuentran en situación de conflicto. Con este proceso no sólo se pretende llegar a acuerdos beneficiosos para las partes implicadas en el conflicto, sino que también tiene un objetivo educativo que consiste en la formación integral de las personas, orientado al logro de cambios en los miembros de la comunidad escolar dirigidos a la optimización de la convivencia en los centros escolares.

- *El conflicto*: en esta primera etapa, se averigua quién ha solicitado la mediación, se habla con los protagonistas del conflicto de modo separado explicándoles qué es la mediación y el papel que tienen los mediadores. Se invita a ir a mediación mostrando empatía, amabilidad y respeto, también en esta fase se valora por parte de la persona o personas mediadoras si el conflicto es se puede mediar.
- *Iniciar la mediación*: es el momento de que los mediadores se preparen para iniciar el proceso, se prepara también la sala. Se recibe a las personas en conflicto, creando un clima de confianza. Se les recuerda en qué consiste el proceso y cuáles son las normas de la mediación, después preguntamos si aceptan dichas normas antes de comenzar.
- *Compartir puntos de vista*: en esta fase es cuando se entra en materia, el mediador o mediadora pregunta a las partes qué ha pasado y cómo les afecta, les pregunta acerca del conflicto. Es fundamental, que la persona que media verifique que ha comprendido lo que las partes están contando, resumiendo, preguntando de nuevo, aclarando a través de cuestiones abiertas y

procurando que se mantengan las normas que se acordaron al principio de la mediación.

- *Identificar intereses*: este es el momento en que la persona que media ha de indagar a través de preguntas sobre los verdaderos intereses de las partes en conflicto. Se intenta comprender la situación ampliando los puntos de vista, introduciendo nuevos elementos, etc. También se pide a los protagonistas que se pongan en el lugar del otro, para conocer cual es la valoración que hace cada una de las partes sobre la otra y si realmente se dan cuenta de cómo les afecta a ambos la situación. De este modo se promueve el reconocimiento mutuo y la comprensión de los intereses entre ambas partes. Entonces, es cuando la persona mediadora pregunta qué es lo que necesita cada uno para cambiar la situación.
- *Crear opciones*: en esta etapa, se trata de avanzar para transformar la situación con lo que propongan los protagonistas del conflicto. Se les pide que piensen en ideas, propuestas, sugerencias que puedan ayudar a la solución del conflicto. Se valoran todas las soluciones, se desechan aquellas que no son aceptables (las que no son legales, decimos que favorecen más a una parte), se combinan las ideas de ambas partes se evalúan los costes y beneficios de las soluciones aceptadas y se proponen los primeros acuerdos. Si es necesario hacer alguna sesión privada porque el proceso se estanca, es el momento de proponerla.
- *Hacer pactos*: se trata de precisar los acuerdos en cuanto a quién hará qué, cómo y cuándo. En esta etapa se verifica la comprensión de los pactos, así como la asunción de responsabilidad por parte de

los protagonistas del conflicto para cumplirlos. Se comprueba que ambas partes consideran que los acuerdos son justos, equitativos y se decide un calendario de seguimiento para revisar cómo ha evolucionado el conflicto y comprobar el grado de satisfacción de cada persona. Se propone un apretón de mano por el trabajo realizado.

- *Cerrar la mediación:* en este momento, se trata de revisar en qué grado se han cumplido los acuerdos a los que se llegaron anteriormente. Así es como se puede observar en qué punto se encuentra el conflicto y si se ha producido una transformación en las personas que lo han protagonizado. Se les pregunta a las partes qué han aprendido en el proceso y si recomendarían la mediación a otras personas. En esta fase, se hace una memoria de lo que se ha conseguido y se firma tanto por las partes implicadas como por el mediador o mediadora.

5. PROCESOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR: LA MEDIACIÓN ESCOLAR

Los procesos que se emplean en la resolución de conflictos en el ámbito escolar, en algunos casos, coinciden con los que ya hemos comentado en el capítulo 4, referido a los distintos procesos de resolución de conflictos que se emplean en la vida cotidiana. Algunos de ellos son la negociación, la conciliación, el arbitraje o la mediación.

Munné y Mac-Cragh (2006) señalan algunos procesos de resolución de conflictos en las instituciones educativas:

- *La sanción escolar.* Es la pena que el reglamento del centro establece para aquellos que lo incumplen. Sin posibilidad de diálogo. El poder recae en la persona que tiene autoridad y hace respetar las normas preestablecidas del centro educativo.
- *El arbitraje escolar.* Es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas con la presencia de un tercero que decide la resolución del conflicto basándose en los intereses de los implicados y en su autoridad y conocimiento. El poder recae en una tercera persona con autoridad y competencia, cuya decisión deben respetar las partes en conflicto.
- *La conciliación escolar.* Es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas, con la presencia de un tercero, que ayuda a las partes a decidir sobre la base de sus intereses y necesidades. A diferencia del mediador, el conciliador puede realizar propuestas de solución que las partes pueden aceptar o no. El poder sigue recayendo en las partes, aunque la solución venga del tercero.

- *La mediación.* Es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas con la presencia de un tercero imparcial que no debe influir en la resolución del conflicto, pero que facilita el entendimiento entre ellas. El poder recae en el diálogo de las partes. No obstante, y dada la situación, este diálogo no podría darse sin un facilitador de la comunicación.
- *La negociación escolar.* Es un proceso de diálogo enfocado al entendimiento de un conflicto entre las partes implicadas. No existe la presencia de un tercero y la resolución, si llega, se realiza basándose en la voluntad de todos los implicados. Todo el poder recae en el diálogo entre las partes.

En cualquier caso, los contextos educativos poseen características específicas que hacen que no todas las formas de resolver conflictos, empleadas en otros ámbitos, sean las más adecuadas para ser aplicadas en la escuela. Un ejemplo claro de ello sería el del juicio. Consideramos que no es una alternativa válida en la resolución de conflictos escolares, existen otros procesos de resolución de conflictos que se adaptan mejor a las condiciones y características específicas de los centros escolares y sus miembros. Entre estos procesos, se encuentra la mediación, que consideramos como una de las mejores opciones dentro de la variedad de alternativas que pueden aplicarse en la solución de conflictos escolares. La mediación, promueve una serie de valores pedagógicos que potencian su sentido educativo. Entre ellos, se encuentran diferentes niveles de análisis que se corresponden con las dimensiones relacionales de la persona, a nivel individual, con otras

personas, con un grupo, con otros grupos y con la sociedad. Estos niveles de análisis son los que apuntamos a continuación (Boqué, 2002):

- *La mediación como formación integral* (intrapersonal): puesto que supone un espacio para la reflexión y el diálogo, fomentando la capacidad de comunicación de las personas. La persona que media, se convierte en un animador o promotor de las emociones y sentimientos de las personas, modelando actitudes que ayudan a la persona en su crecimiento emocional y cognitivo.
- *La mediación como proceso vehicular de convivencia* (interpersonal): puesto que significa un proceso formativo y preventivo en el que la aceptación del otro y de uno mismo forman parte de dicho proceso. Permite la visión del problema en toda su complejidad y funciona como puente de unión entre las personas al posibilitar un espacio de apertura en el que las partes implicadas pueden actuar y decidir por sí mismas hacia dónde desean llevar su relación.
- *La mediación como coeficiente de cohesión* (intragrupal): la cohesión resulta esencial en cualquier grupo, formal e informal, y supone su crecimiento y evolución que se mantiene gracias a la cooperación entre sus miembros. La mediación estimula el debate y la comunicación entre los miembros de un grupo que a pesar de las dificultades prefieren un diálogo directo, separando a la persona del problema.
- *La mediación como nodo de intercomunicación* (intergrupal): puesto que en el grupo o los grupos a los que pertenecemos, se relacionan a su vez con otros. En este caso, la mediación estimula el intercambio y la toma de decisiones democrática. Dependerá de la percepción

que se produzca entre los distintos grupos de la situación conflictiva, si lo es a modo de impedimento y obstáculo en su camino, o si, se percibe como una situación de intercambio y participación en la que se puede convivir sin sufrimiento.

- *La mediación como cultura* (social): la mediación proporciona actitudes abiertas hacia otras maneras de entender la vida, potencia la empatía y la comprensión con lo que es distinto a nosotros, con otras culturas.

5. 1. EL ORIGEN DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR.

La mediación escolar nace en Estados Unidos en la década de los sesenta del siglo XX. En esta década hay varios grupos religiosos y movimientos a favor de la paz que ven la necesidad de formar a niños y jóvenes en habilidades orientadas a la resolución de conflictos de manera no violenta (Munné y Mac-Cragh, 2006).

A partir de este momento, surgen diversas iniciativas que deciden actuar en la línea de la prevención de la violencia en la edad infantil. Aparece el aprendizaje cooperativo cuya finalidad es fomentar un mayor logro académico y social entre los jóvenes.

En los años ochenta, también en los Estados Unidos, se originan diversas organizaciones coordinadas por padres, madres y educadores, así como programas y centros específicos que orientan acciones concretas dirigidas a la consecución de los siguientes objetivos:

- Ofrecer asistencia técnica, formación y entrenamiento en el ámbito de la resolución de conflictos y la educación.

- Crear redes educativas.
- Prevenir la guerra nuclear a través de la educación.
- Responder a la necesidad de generar un sistema jurídico más accesible a través de la educación de niños y niñas.
- Tomar decisiones de manera colaborativa y buscar formas de resolver conflictos.

Según Uranga, 1994, actualmente existen en los Estados Unidos más de 5000 programas dedicados a la resolución de conflictos de una manera colaborativa y pacífica, y las investigaciones que se han hecho al respecto señalan que:

- El número de conflictos en el aula disminuye, así como el tiempo que se emplea en resolverlos.
- La actuación de los adultos se va reduciendo considerablemente y es asumida por los alumnos y alumnas o las partes implicadas en el conflicto.
- Tanto la capacidad de resolver los conflictos de manera pacífica como las actitudes cooperativas aumentan con la implementación de dichos programas.
- Se mejoran las habilidades comunicativas de la comunidad escolar.
- Se reducen las expulsiones de los centros educativos.

La mediación escolar en España se introduce procedente de los Estados Unidos y de otros países Iberoamericanos, a finales del siglo XX, en la década de los 90. Esta entrada genera programas y experiencias de mediación, sobre todo en Cataluña y en el País Vasco (Torrego, 2003). El Centro de Resolución de Conflictos Gernika Gogoratuz de Bilbao, el grupo Accord de Gerona o el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Cataluña trabajan en mediación desde la perspectiva de cultura de

mediación y de paz. También el Departamento de Educación de Madrid con la Asociación Interdisciplinaria Europea de Estudios de la Familia (AIEEF), lleva unos años impulsando iniciativas de mediación, como también a la diócesis de Canarias.

En nuestra Comunidad, existen iniciativas dispersas que ofrecen formación en mediación como pueden ser el Instituto Valenciano de Educación y Calidad Educativa (IVECE), perteneciente a la Generalitat Valenciana o la Asociación para el Desarrollo y la Información Docente de la UNED¹ (ASODEINDO). También encontramos los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIREs) a los que el profesorado de enseñanza no universitaria puede acudir en busca de formación en distintos temas relacionados con la profesión docente, como pueden ser la atención a la diversidad, la orientación educativa, el fomento de hábitos educativos e instructivos, la actividad investigadora, la metodología docente, la educación en valores, la relación con el entorno, la evaluación de los procesos de enseñanza, etc. Entre las iniciativas privadas podemos destacar algunas como el Instituto de Innovación para la Cultura y la Paz (IICYP), o Triálogos.

Y, por último, nombrar la oferta formativa de las universidades y multitud asociaciones, así como grupos independientes o entidades privadas. Sin olvidar que existen numerosos centros escolares que han implantado su propio sistema de mediación con la colaboración de diversos miembros de la comunidad escolar.

Como vemos, la mediación forma parte del entramado escolar, puesto que son muchas las instituciones que han ido surgiendo. Iniciativas

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia.

que a través del fomento de la convivencia en la escuela, proponen un tipo de educación distinta para la formación de personas autónomas capaces de resolver sus vidas.

5.2. EL CONCEPTO DE MEDIACION ESCOLAR.

Ante la problemática en la que se ven abocados los centros escolares como reflejo de una sociedad que vive en permanente conflicto, la mediación, es una de las alternativas posibles para resolver los conflictos que surgen en los centros escolares. Se trata de un método pacífico fundamentado en el diálogo, la comunicación y la potenciación de las relaciones entre las personas protagonistas de cualquier conflicto.

La mediación es considerada como un método que se puede aplicar en diversos contextos, en la familia, empresa, entre culturas (intercultural), en la comunidad de vecinos, y, cómo no, en el ámbito escolar. A este tipo específico de mediación que se lleva a cabo en la institución educativa se le conoce como mediación escolar. Aunque más que un método, la mediación escolar, pretende ser “*una aportación cultural a las sociedades del presente*” (Boqué, 2002:24).

En ocasiones, se define como método de resolución de conflictos entre dos o más personas la comunidad educativa, y se caracteriza por trabajar los conflictos de forma privada pero con un profesional externo (Munné y Mc Cragh, 2006), el mediador, cuya función es facilitar la comunicación entre las partes implicadas en la confrontación. La figura del mediador no tiene poder para decidir los resultados del enfrentamiento, la toma de decisiones respecto a la solución del conflicto corresponde a las personas que se ven inmersas en el proceso.

Lo que diferencia a la mediación escolar de otras variedades, es que ésta posee unas características que la hacen única debido al contexto de actuación, los centros escolares. La peculiaridad es que el acuerdo en mediación escolar va ligado al proceso de aprendizaje de las personas y, en este caso, el acuerdo, está sujeto a normas educativas que limitan la variedad de acuerdos que las partes podrían pactar libremente en un espacio de negociación (Munné y Mc Cragh, 2006). El carácter pedagógico de la mediación nos dice que insta a las personas a formarse de manera integral. La mediación como vía de socialización trabaja la interrelación entre las personas y la oportunidad de afrontar los conflictos por uno mismo (Boqué, 2002:22).

Munné y Mc Cragh, (2006) señalan que el proceso de mediación se caracteriza por ser un proceso educativo, voluntario, confidencial, colaborativo y con poder decisorio para las partes. Es un *proceso educativo* y *transformador* abierto, dinámico, que pone en juego habilidades, actitudes y aptitudes múltiples e interdisciplinarias, entre ellas la capacidad de conducción de un proceso, las habilidades sociales, las habilidades y actitudes comunicativas verbales y no verbales, la actitud negociadora, el ejercicio de la empatía, la creatividad para imaginar soluciones válidas para todas las partes y la fortaleza para tomar compromisos y cumplirlos. Es un proceso en el que las partes acuden voluntariamente a una mediación escolar.

Esta *voluntariedad* que se establece al inicio, perdura durante todo el proceso. Por su parte el mediador también tiene la posibilidad de dejar la

mediación si cree que las partes no están colaborando, si se ve sobrepasado por el conflicto o si piensa que puede perder la imparcialidad. En mediación escolar, se ha discutido mucho sobre los beneficios de que la primera sesión del proceso sea obligatoria. De este modo, se concreta con las partes en conflicto que escuchen la información básica acerca de qué es la mediación y en qué consiste antes de aceptar el proceso. De hecho, en el caso de la mediación escolar, podemos encontrar centros en los que se obliga a los estudiantes a pasar por mediación para solucionar los conflictos, en lugar de llevarse a cabo directamente cualquier sanción o castigo.

La *confidencialidad* es un derecho de las partes y un deber para el mediador. Todo lo que se dice en un proceso de mediación, debe quedar en la esfera privada de los asistentes a ella. El mediador se compromete a guardar silencio y, normalmente, las partes también pactan la privacidad de la información que se proporciona en la mediación. Hemos comprobado que en mediación escolar es muy importante para los adolescentes tener la seguridad de que la mediación es un espacio secreto, donde uno puede dejarse ir y donde no importa lo que se diga. Esta libertad se expresa mejor cuando el mediador no pertenece a la institución, sino que viene de fuera. Pero en sí, será la propia habilidad del mediador – institucional o exterior – la que facilite el espacio a las partes para abrirse sin miedo a ser juzgadas ni durante el proceso ni después de éste.

La *colaboración* de todos los asistentes en el proceso es un requisito esencial. Mediar es ejercitar la paciencia. El proceso es agotador para el mediador y es agotador para las partes. La mediación escolar es también divertida y, sin duda, gratificante. Y lo es en la medida en que las partes colaboran entre sí para intentar llegar a un acuerdo útil. Si el único que trabaja en una mediación y que ejercita su paciencia es el mediador, la

mediación no puede funcionar. Por tanto, la colaboración de las partes es indispensable.

El *poder decisorio* recae en las partes. Las partes están activas en una mediación porque son ellas las que van a construir y convivir con su acuerdo. Se llega a mediación cuando la negociación fracasa o no se tiene la predisposición suficiente para negociar; por tanto, la participación y ayuda del mediador es imprescindible. Una de las tareas constantes del mediador es devolver la responsabilidad del acuerdo a las partes, ya que existe una tendencia natural a quererse desvincular de las propias responsabilidades. En el marco educativo, trabajar basándose en la responsabilidad de cada uno de los participantes en una disputa tiene un potencial pedagógico indiscutible.

Martínez-Otero (2005) señala que la mediación escolar es un método que no sólo consiste en la enseñanza de un proceso concreto, sino que tiene un propósito que está íntimamente relacionado con la formación integral y la educación en valores del alumnado. La mediación va más allá del procedimiento y se convierte en una experiencia educativa que los alumnos pueden trasladar a otros ámbitos, puesto que se enseña a que los alumnos participen en procesos *colaborativos de resolución de conflictos*. De este modo, llegan a entender las diferentes posiciones y percepciones del problema al escuchar las argumentaciones que dan sus protagonistas.

Bonafe-Schmitt (2002) dice que la mediación escolar consiste en el aprendizaje de un ritual en gestión de conflictos, es una manera de combatir los conflictos de forma pacífica. Sobre todo aprovechando ese periodo de formación en el que están inmersos los estudiantes para crear una cultura

común que favorezca el surgimiento de una identidad de grupo a través de la función mediadora. No debemos olvidar que la escuela es un agente socializador primordial, con lo que ha de servir como lugar en el que se reconstruya el vínculo social entre las personas.

Actualmente, la mediación es un fenómeno que se fundamenta en una racionalidad basada en la comunicación. Así mismo, se ha de asociar a un verdadero proceso educativo que favorezca la difusión de un nuevo modelo de regulación de los conflictos, más consensual, que recurra a los términos de contrato, de confianza y de equidad.

La mediación escolar ha tenido gran aceptación en nuestro país, se muestra como uno de los procedimientos más eficaces y constructivo para resolver los conflictos que surgen en los centros educativos. Las valoraciones de los centros que han implantado este método, destacan los siguientes aspectos positivos (Uranga, M; 1998):

- Crea en el centro un ambiente más relajado y productivo.
- Contribuye a desarrollar actitudes de interés y respeto por el otro.
- Ayuda a reconocer y valorar los sentimientos, intereses, necesidades y valores propios y de los otros.
- Aumenta el desarrollo de actitudes cooperativas en el tratamiento de los conflictos al buscar juntos soluciones satisfactorias para ambos.
- Aumenta la capacidad de resolución de conflictos de forma no violenta.
- Contribuye a desarrollar la capacidad de diálogo ya a la mejora de las habilidades comunicativas, sobre todo la escucha activa.
- Contribuye a mejorar las relaciones interpersonales.
- Favorece la autorregulación a través de la búsqueda de soluciones autónomas y negociadas.

- Disminuye el número de conflictos y, por tanto, el tiempo dedicado a resolverlos.
- Ayuda a la resolución de disputas de forma más rápida y menos costosa.
- Se reduce el número de sanciones y expulsiones.
- Disminuye la intervención de los adultos que es sustituida por la de los alumnos/as mediadores/as o por los mismos disputantes.

Según Uranga (2002), la mediación escolar no hace más que atender a las funciones de la escuela que ha de equiparnos de conocimientos para funcionar en el mundo, también ha de concedernos las habilidades necesarias para que nos relacionemos de manera creativa y participativa en la sociedad, así como debe ofrecernos un entorno rico y seguro en el que vivir. De este modo, la mediación contribuye a:

- Hacer que nuestro entorno sea rico y seguro, porque ayuda a que se respeten y recojan las necesidades, los intereses, sentimientos y valores de todas las personas que viven en la escuela.
- Nos equipa para actuar de manera creativa y participativa en la sociedad, puesto que nos ayuda a participar en experiencias realmente significativas de transformación de los conflictos, de tal forma que se pone en juego la creatividad, la responsabilidad y el compromiso de todas las personas implicadas en el proceso.
- La adquisición de conocimientos, ya que en la medida que humaniza el contexto relacional en el que se adquieren los conocimientos, ayuda al hecho de que este proceso se haga de manera más productiva sin la interferencias de contextos de relaciones

deterioradas o estructuras que obstaculicen el interés por aprender, que es algo natural en todos los seres humanos.

Escoll, Corominas, Espert y Boqué (2002), establecen características comunes entre la educación y la mediación. Afirman que la acción de mediar en situaciones de conflicto hace surgir la necesidad de trabajar con el otro, y no contra él, en la búsqueda continua de una vía pacífica y equitativa de enfrentarse a los conflictos. Se requiere un proceso de comunicación en un entorno de crecimiento, aceptación, aprendizaje y respeto mutuo con la intención de elaborar el conflicto y ponerse de acuerdo. Resaltan la importancia de la educación tanto en los sentimientos como en las emociones, fundamentales en el proceso de mediación, ya que ayudan a superar limitaciones y a desarrollar la inteligencia emocional.

Estas autoras afirman que el papel del profesorado es fundamental, puesto que no debe actuar como juez o árbitro. Debe mostrar empatía, y escucha activa, confiar en las capacidades de los estudiantes, valorar el esfuerzo y la participación, respetar los silencios, promover la cooperación, educar a partir de los errores, aprovechar las oportunidades de cohesionar el grupo, ha de conservar la autoridad, mostrar aprecio a todos los chicos y las chicas como personas y no tolerar los comportamientos violentos, discriminatorios e insolidarios.

5.3. TIPOS DE MEDIACIÓN ESCOLAR.

Cascón (2000b) habla de espacios educativos para la mediación, resaltando dos formas fundamentales en las que se puede hacer mediación en la escuela, la mediación espontánea o directa y la mediación institucionalizada. La primera implica la formación de todo el centro educativo para que se lleve a cabo y consiste en la formación de todos los miembros del centro en mediación. La segunda, consiste en formar pequeños grupos de personas del centro en temas relacionados con la resolución pacífica de disputas a través del proceso de mediación, éstos formarán equipos que estarán ubicados en una zona concreta para ayudar a resolver conflictos que se presenten. En este tipo de mediación podemos distinguir a su vez, entre mediación entre iguales y de adultos. La mediación entre iguales se produce entre personas que pertenezcan a un mismo grupo dentro del centro educativo, y la mediación de adultos es aquella en la que son los profesores y profesoras las que median en los conflictos del centro.

Respecto a la mediación institucionalizada, es una de las más utilizadas en los centros escolares, puesto que conlleva una menor infraestructura e inversión en recursos materiales y humanos.

Por otro lado, Funes y Saint-Mezard (2001) destacan distintos tipos de mediación escolar atendiendo a dos criterios, estos se refieren a la persona mediadora y el nivel educativo en dónde se realice la mediación. Según a quien corresponda el *papel de mediador*, distinguen entre los siguientes tipos:

- *Mediación entre iguales*, en este caso, la mediación entre los escolares la realizan los propios alumnos y alumnas del centro, para ello han de seleccionarse los candidatos y formarse para poder mediar.
- *Mediación entre adultos*, la mediación la dirige un adulto experto en mediación ya sea una persona que pertenece a la institución escolar o que es externa a ella.
- *Mediación externa o profesional*, este tipo de mediación se integra en la anterior, mediación entre adultos, en este caso la persona mediadora es externa al centro.
- *Mediación en la comunidad educativa*, se conforma un servicio de mediación en el que participan alumnado, profesorado, familias, personal no docente del centro, agentes externos,... Este grupo se forma en estrategias de mediación y comunicación y conforma lo que se conoce por equipo de mediación, que se encarga de mediar los conflictos que surjan en el centro escolar.

Según el *nivel educativo*, estos autores distinguen entre:

- *Mediación en enseñanza primaria*, se lleva a cabo en el nivel de educación primaria obligatoria.
- *Mediación en enseñanza secundaria*, se implementa en el nivel de educación secundaria obligatoria.
- *Mediación en enseñanza universitaria*, se implementa en el nivel de enseñanzas universitarias.

En esta última clasificación que hacen Funes y Saint-Mezard de la mediación, según el nivel educativo, echamos a faltar la mediación en educación infantil, etapa en la que también se lleva a cabo la mediación

*Procesos de resolución de conflictos en el ámbito escolar:
la mediación escolar*

adaptada a las características de sus participantes. Existen programas y actuaciones específicas que se desarrollan en educación infantil y que tienen como protagonista la mediación en cuanto se trata de resolución de problemas en el aula.

6. ALGUNAS NOTAS SOBRE LEGISLACIÓN EN EL MARCO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

A continuación, hacemos una breve revisión de la documentación legislativa que existe respecto a la promoción de la convivencia y la paz positiva, que hoy en día representa una de las grandes preocupaciones de los gobiernos de diversos países entre los que se encuentra el español.

En primer lugar, revisaremos los puntos fundamentales que se destacan en el marco internacional, para pasar después a concretar cual es la legislación básica que nos acerca a la regulación de la convivencia escolar en nuestro país. Finalmente, haremos un breve recorrido por la normativa autonómica de la Comunidad Valenciana y sus centros educativos.

Entendemos que la escuela es el marco idóneo en el que se propicia el fomento de la convivencia entre las personas. Se trata de un espacio en el que no sólo se conforma la personalidad e identidad individual, sino también en el que se promueve el conocimiento de la diversidad. En la escuela se relacionan personas que se diferencian en cuanto a género, cultura, ideología, capacidad,... así pues, la tarea de la educación será proveer valores como la tolerancia, solidaridad y respeto hacia aquello que es distinto, porque lo diferente es valioso, enriquece y genera mayor conocimiento y apertura.

Por esto mismo, creemos que en el ámbito educativo se puede trabajar la enseñanza y el aprendizaje en la gestión de los conflictos de una manera pacífica, orientada a la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en los centros escolares.

En la actualidad asistimos a la dificultad que muchos centros educativos encuentran en la resolución de los conflictos que tienen lugar en ellos. Los docentes y equipos educativos, en ocasiones, se ven inmersos en situaciones que minan la convivencia en las aulas y perjudican las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar.

Las instituciones educativas y las personas que trabajan en ellas tienen un papel fundamental en el desarrollo de las sociedades. Existe la necesidad de educar no sólo en conocimientos y capacidades, sino también en valores y actitudes para la convivencia con los demás. Se trata, por tanto, de proporcionar al alumnado una formación integral.

Por ello, cada día surgen más iniciativas diversas que se dedican a la promoción de la convivencia. De hecho, desde hace unos años, organismos internacionales, gobiernos y administraciones locales comienzan a establecer medidas para la aplicación de modelos educativos que censuren la violencia y propongan otras vías para la gestión de los conflictos.

En el *ámbito internacional*, es en 1996 a partir del *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI* de la Unesco, presidida por Jacques Delors, en dónde se establecen los cuatro pilares básicos de la educación para vivir en sociedad. En este informe, Delors señala que la educación ha de proporcionar diferentes aprendizajes a las personas a lo largo de toda la vida, y estos son:

- ***Aprender a conocer:*** en una sociedad en la que los avances científicos y tecnológicos hacen del progreso una constante en nuestras vidas, la educación ha de proporcionar este tipo de aprendizaje a los profesionales del futuro de modo permanente.

- ***Aprender a hacer:*** aparte del aprendizaje necesario para ejercer como profesional en el mundo laboral, se debe educar para hacer frente a cualquier situación por novedosa e imprevisible que sea. Este aprendizaje debe llevarse a cabo en equipo, la creatividad y la aportación de experiencias distintas enriquece el trabajo. Del mismo modo, también debe existir un enlace y una colaboración entre el ámbito educativo y el laboral.
- ***Aprender a ser:*** la comprensión y el conocimiento de uno mismo es el mejor aprendizaje para lograr conocer a los demás. La educación en la responsabilidad personal, las consecuencias de los actos, las propias capacidades..., son un elemento primordial para el desarrollo de la autonomía y el autoconocimiento personal.
- ***Aprender a vivir juntos:*** para que este tipo de aprendizaje sea posible, se tienen que dar los otros tres que ya han sido comentados anteriormente. Estamos en un mundo diverso y heterogéneo en el que se hace imprescindible este aprendizaje puesto que hay una *exigencia de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y armonía*. Posiblemente se da esta exigencia por la carencia que tenemos en nuestras sociedades de todo ello. El conocimiento de los que son distintos a nosotros, de su cultura, historia, religión,... hace que se origine una propuesta de colaboración en la que se propicia la elaboración de proyectos destinados al bien común o a la solución pacífica de conflictos.

En ***nuestro país***, ya en la ***Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)*** de 1985 se recogen como fines de la educación “*el pleno*

Algunas notas sobre legislación en el marco de la convivencia escolar

desarrollo de la personalidad del alumnado y la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios básicos de la convivencia”. A partir de esta ley, se fueron generando otros documentos legislativos que establecían principios y fines orientados a la mejora de la convivencia en los centros escolares como algo necesario en la formación de las personas protagonistas de las sociedades actuales. Entre ellos debemos destacar el Real Decreto 82/1996 y 83/1996 por los que se regulan las normas para la elección de Consejos Escolares en los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, órganos destinados a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Tanto la LODE como los decretos que hemos visto en este párrafo son los precursores del tipo de actuaciones que se fomentan desde la mediación escolar.

A continuación, debemos destacar la ***Ley para el Fomento de la Educación y de la Cultura de Paz*** 27/2005 de 30 de noviembre, en donde se fijan los objetivos para promocionar la paz y la convivencia en el estado español. Esta ley supone el compromiso del gobierno en la elaboración de más documentación y toda una serie de actuaciones que favorecen la convivencia y la cultura de paz en los centros educativos a nivel estatal, autonómico y local. En concreto, los objetivos que se encomiendan al gobierno a través de la creación de esta ley son:

- Promover una educación en la que se generen asignaturas que fomenten la paz y todos los valores democráticos que han de presidir en nuestra sociedad,

- Impulsar desde la paz, los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado.
- Promover la inclusión como contenido curricular de los programas de educación iniciativas de educación para la paz a escala local y nacional.
- Combinar la enseñanza dentro del sistema educativo con la promoción de la educación para la paz para todos y durante toda la vida, mediante la formación de adultos en los valores mencionados.
- Colaborar con la Organización de Naciones Unidas, en la promoción de Institutos Universitarios Especializados.
- Promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional, humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos.
- ***Promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación.***
- Promover las tareas de construcción de la paz en áreas de conflicto con la participación de personal especializado.
- El Gobierno creará los mecanismos de consulta periódica con la sociedad civil y la vinculada y asociada con los movimientos de la Paz.

Entre todos los objetivos de la Ley para el fomento de la educación y de la cultura de paz, señalamos uno de ellos: ***“promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación”***. Nos parece un objetivo destacable

por estar directamente relacionado con la gestión de los conflictos. Efectivamente, uno de los objetivos del gobierno es la promoción de la educación de todas las personas por igual en herramientas que puedan utilizar en la solución de los conflictos de la vida cotidiana. Este es un compromiso que el gobierno debe cumplir a través del establecimiento de propuestas y acciones formativas concretas a lo largo y ancho del territorio español.

Centrándonos en la **Ley Orgánica de Educación 2/2006** de 3 de mayo, se destaca que la educación tiene una gran relevancia en las sociedades actuales puesto que fomenta el bienestar individual y colectivo de sus ciudadanos. Gracias a la educación, se propicia el desarrollo de las capacidades de las personas, la formación de su identidad personal y la comprensión de la realidad en la que viven. También supone el medio idóneo para transmitir la cultura, los valores y principios que conforman nuestra sociedad. Así pues, se convierte en el mecanismo orientado al fomento de la convivencia democrática y el respeto de las diferencias individuales, evitando la discriminación y promoviendo la solidaridad con el objetivo de lograr la cohesión social.

Esta ley se basa en tres líneas fundamentales de actuación que resumimos a continuación, y son:

- La educación de calidad para todas las personas de manera equitativa, adaptando los recursos a las necesidades de los alumnos y alumnas.
- El esfuerzo compartido de todas las personas de la comunidad escolar, tanto el fomento de la responsabilidad de los estudiantes en

su aprendizaje, como la coordinación de las familias con el profesorado y los centros.

- El compromiso con los objetivos comunes de la Unión Europea en cuanto a la calidad de la formación destinada al desarrollo de competencias acordes con el progreso científico y tecnológico, que a su vez se orienta a la mejora del sistema educativo y, con ello, de los profesionales del futuro.

Entre los principios y fines que destaca esta ley, de acuerdo con los derechos y deberes de la Constitución Española de 1978, figuran los siguientes, como vemos en la siguiente tabla 24:

Algunas notas sobre legislación en el marco de la convivencia escolar

Tabla 24. Principios y fines de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo.	
PRINCIPIOS	FINES
1. La calidad de la formación del alumnado independientemente de su condición y circunstancias.	1. El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
2. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación por cualquier motivo.	2. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la no discriminación de las personas con discapacidad.
3. La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.	3. La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
4. La concepción de la educación como un aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida.	4. La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
5. La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.	5. La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor del desarrollo sostenible.
6. La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.	6. El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
7. El esfuerzo individual y la motivación del alumnado, además del esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.	7. La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
8. La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.	8. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
9. La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.	9. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
10. La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.	10. La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
11. El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.	11. La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.
12. La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.	
13. El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.	
14. La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.	
15. La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas, así como la colaboración de las administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.	

De todos los principios y fines que propone la ley de educación de 2006 - ver tabla 24- , hemos destacado en sombreado algunos de ellos por la relevancia que tienen respecto a la educación de la convivencia en los centros escolares. Destacamos como fundamental el principio de ***la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.*** Este principio se relaciona directamente con la educación en la convivencia, para ello se hace necesaria la formación de los miembros de la comunidad escolar en la resolución de conflictos de manera pacífica. De este modo, los estudiantes deben ser capaces no sólo de aplicar los conocimientos que han adquirido sobre la gestión de conflictos en el ámbito escolar, sino también han de trasladar esos aprendizajes a su entorno más próximo fuera del centro educativo.

Asimismo, la educación debe tener como fin ***la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor del desarrollo sostenible.*** Uno de los objetivos de la educación debe ser la enseñanza de la paz como valor intrínseco a las relaciones entre las personas y los grupos. Teniendo en cuenta que para que exista la paz es imprescindible el respeto de cada una de las personas y seres vivos que habitan el planeta. La educación debe contemplar como fin último la enseñanza del trabajo cooperativo en lugar del competitivo o individualizado. De esta manera se fomenta la

colaboración entre las personas y los grupos orientada hacia el trabajo por la paz de todos ellos.

Por otra parte, una innovación importante que establece la LOE es la elaboración de planes de convivencia por parte de los centros educativos que deben incorporar en sus respectivos proyectos educativos (artículo 121). Esta es otra novedad respecto a las anteriores leyes educativas, puesto que en el título referido a los distintos niveles de enseñanza, contempla objetivos relacionados con la promoción de la convivencia y el ejercicio de la resolución pacífica de conflictos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de dichos niveles educativos. Lo vemos a continuación en la tabla 25:

Tabla 25. Objetivos relacionados con la convivencia en las enseñanzas del título I de la LOE.	
Nivel de enseñanza	Objetivos
EDUCACIÓN INFANTIL	- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
EDUCACIÓN PRIMARIA	- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. - Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan., la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. - Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas
EDUCACIÓN SECUNDARIA	- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación u la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. - Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres. - Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
BACHILLERATO	- Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa. - Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
FORMACIÓN PROFESIONAL	- Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.

Estos mismos objetivos se establecen como tales en los reales decretos promulgados para cada una de las enseñanzas mínimas correspondientes a las etapas de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

También a nivel nacional, se genera el ***Plan de Convivencia Estatal*** en el año 2004 que dicta unas líneas de actuación destinadas a la promoción y la mejora de la convivencia en los centros educativos a través de la implementación de diversas acciones, entre las que se encuentran:

- La creación del ***Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*** en el año 2007 que tiene como objeto el recoger toda la información posible de las instituciones públicas y privadas implicadas en la mejora del clima escolar en los centros educativos. Dicha información, está destinada al análisis de situaciones que sucedan en los centros para realizar un diagnóstico en el que se propongan medidas que favorezcan la convivencia escolar. Servirá como órgano consultivo y como foro interdisciplinar entre los diversos organismos públicos y privados que tengan competencias fundamentadas en la mejora del clima y la convivencia escolar y social. Asimismo, se constituye como espacio en el que diferentes centros e instituciones educativas compartirán experiencias y buenas prácticas para la promoción de la convivencia.
- La ***revisión de la normativa referida a la convivencia escolar***, así como del intercambio, elaboración de planes de convivencia y difusión de las medidas e iniciativas que tomen las administraciones educativas en relación con dicho tema. También, la generación de

protocolos de detección de los casos de violencia en las aulas, así como el refuerzo del papel del profesorado en el aula.

- Propuesta **de programas de actuación**, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, en los centros que por sus características **necesiten más recursos** materiales y personales para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y sirvan de apoyo a los docentes y departamentos de orientación de los centros.
- Incorporación de **formación del profesorado** en los programas destinados a favorecer la convivencia en los centros educativos.
- Establecimiento de **convenios de colaboración con las Comunidades Autónomas** para la incorporación de cien centros a los programas de control de asistencia e información a las familias.
- Apertura de **una página web sobre convivencia**, en la que se publicarán la puesta en marcha de actuaciones para facilitar el intercambio de experiencias, realización de una convocatoria anual de premios y ayudas para proyectos que fomentan la convivencia en colaboración con las Comunidades Autónomas. También se publicará la edición anual de un congreso internacional sobre convivencia en los centros educativos.
- **Elaboración de estrategias, orientaciones y materiales** para el desarrollo de planes de convivencia en todos los centros educativos, así como la elaboración de guías de buenas prácticas y materiales de apoyo a los centros.
- Organización de **cursos de formación de formadores** en temas de convivencia y otras acciones de formación que se consideren necesarias, de acuerdo con las Comunidades Autónomas.

- ***Impulso de las asociaciones de madres y padres y asociaciones de alumnos*** en la convivencia escolar mediante la participación de alumnos y familias en las actividades que se propongan para tal fin, siempre de acuerdo con las Comunidades Autónomas.

Deteniéndonos en la ***Comunidad Valenciana***, podemos también destacar diversos tipos de medidas y varios documentos para la regulación de la convivencia en los centros escolares que pertenecen al ámbito de la comunidad. Entre las medidas que se generan se encuentran:

- La ***revisión del decreto de derechos y deberes del alumnado***, así como las normas de convivencia de los centros de la Comunidad Valenciana.
- La creación de un ***registro de casos concretos de violencia en las aulas***.
- La creación del ***observatorio para la convivencia escolar*** en los centros educativos de la Comunidad Valenciana.
- La regulación del ***Plan de Convivencia de la Comunidad Valenciana***.
- La convocatoria de ***premios*** anuales de la Comunidad Valenciana a las ***iniciativas y buenas prácticas*** en materia del ***desarrollo de la convivencia*** y prevención de la violencia en los centros escolares.
- El ***establecimiento de un nuevo decreto de derechos y deberes*** de los miembros de la comunidad escolar.

Los documentos que guardan mayor relación con la promoción de la convivencia escolar y la prevención de la violencia en las aulas en la Comunidad Valenciana, son los Decretos 233/1997 y 234/1997 por los que

se conforman las normas para la elección del Consejo Escolar en los centros, el Plan de Convivencia y el Decreto de Derechos y Deberes de alumnado, padres, madres, tutores y tutoras, profesorado y personal de administración y servicios.

En cuanto a los Decretos 233/1997 y 234/1997, son los que regulan las normas por las que se eligen los Consejos Escolares de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana. Estos documentos son fundamentales porque regulan la puesta en marcha de los consejos escolares, órganos de participación en los centros educativos.

La normativa referida al ***Plan de Convivencia*** de 2006, establece la necesidad de diseñar e implementar acciones dirigidas a la mejora y promoción de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. En primer lugar, se advierte de la congruencia de dicho plan con la normativa existente de la planificación de los centros. También determina la responsabilidad del desarrollo del plan en toda la comunidad escolar. Dicha responsabilidad se concreta en el director o directora del centro en colaboración con el psicopedagogo o psicopedagoga que, desarrollarán las acciones necesarias para el fomento de la convivencia en el espacio de tutoría, y todos ellos a su vez se coordinarán con el jefe o la jefa de estudios del centro. El Plan de Convivencia, propone un modelo de actuación en cuanto a detección y diagnóstico de casos en los que proceda intervenir por tratarse de situaciones conflictivas y señala la necesidad de un seguimiento o evaluación del mismo.

La orden ha de aplicarse en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la comunidad. Dicho plan supone la expresión de un conjunto de medidas coordinadas con el gobierno del país para la mejora y

la promoción de la convivencia y la cultura de paz en nuestro sistema educativo.

El plan de convivencia trata de establecer una serie de medidas y facilita protocolos de actuación para ayudar a los centros a construir la convivencia en ellos, así como a prevenir y gestionar las situaciones conflictivas que se puedan producir.

Por otra parte, debemos destacar el *Decreto de derechos y deberes de de alumnado, padres, madres, tutores y tutoras, profesorado y personal de administración y servicios* de 2008, el cual supone la derogación del anterior que data de 1991. Y trata de sentar las bases de los derechos y deberes de los miembros de la comunidad escolar de los centros educativos de la Comunidad Valenciana. Se orienta al establecimiento de normas de convivencia y de procedimientos de resolución de conflictos en los centros, con el objetivo de alcanzar una buena convivencia escolar que permita el desarrollo integral del alumnado, que facilite el trabajo del profesorado, que regule derechos y deberes del alumnado, de padres y madres, profesorado y personal de administración y servicios de colegios e institutos.

Se trata de un documento de imprescindible conocimiento entre los miembros de la comunidad escolar. Concretamente, Ceballos (2007) señala, que tanto este decreto como el código deontológico del profesorado, deberían ser conocidos por todos los docentes puesto que son documentos que regulan la profesión docente.

También es relevante la conformación del *Observatorio para la Convivencia Escolar*, es un organismo de carácter consultivo que crea el

Consell de la Generalitat Valenciana el 22 de octubre de 2004 adscrito a la Consellería de Cultura, Educació y Deporte, cuyo objetivo fundamental es la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en los centros escolares. Entre las funciones de dicho organismo, destacan las siguientes:

- Impulsar la creación de un sistema de información que permita la evaluación de las situaciones conflictivas y cómo evolucionan, la difusión de los datos, las experiencias de los centros y el asesoramiento en la materia para la intervención.
- Estudio sistemático de la convivencia en los centros docentes.
- Actuar como órgano permanente de recogida y análisis de la información de diferentes fuentes nacionales e internacionales, así como de la Comunidad Valenciana, promoviendo la investigación sobre corrientes y tendencias en la materia.
- Intervenir a partir de los datos recogidos, proponiendo soluciones concretas y susceptibles de aplicación, tales como:
 - o La formación del profesorado en materia de resolución de conflictos y en la prevención de los mismos.
 - o La elaboración de modelos de convivencia facilitando a la comunidad educativa estrategias para la resolución pacífica de los conflictos.
 - o La mediación en los conflictos escolares que requieran de la intervención del Observatorio.
- Orientar al personal docente, alumnado y familias en las materias propias del Observatorio.

Posteriormente, el 11 de enero de 2008, se comunica la modificación de la organización de dicho Observatorio por los cambios que se producen en la Presidencia y las Consellerías de la Generalitat Valenciana.

En un plano más localizado en la legislación educativa, también debemos considerar normativas como el Reglamento de Régimen Interno (RRI) y el ***Reglamento Orgánico y Funcional (ROF)***.

Este último, el ROF se encarga de ordenar y estructurar los centros docentes, en cuanto que determina cómo se van a disponer los órganos de gobierno; órganos de participación; órganos de coordinación docente; régimen de funcionamiento de los centros en cuanto a enseñanzas, currículum, economía y evaluación. Este tipo de documentos sirven como apoyo para la organización y estructura de cada centro o entidad educativa.

A su vez, en ***cada centro educativo*** se elabora un documento que permite regular las normas de convivencia del propio centro incluyendo derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad escolar. Se trata del ***Reglamento de Régimen Interno (RRI)***, que se diseña teniendo en cuenta la legislación estatal, autonómica y local, así como las características y peculiaridades del centro. Es el documento es dónde deben ir redactadas las normas de los centros escolares de una manera clara y concreta. Estas normas tienen un carácter de obligado cumplimiento para todos los miembros de la comunidad escolar, una vez aprobadas por el claustro y el consejo escolar de cada centro (Ceballos, 2007). A su vez el RRI debe integrarse en el ROF del centro.

Para finalizar, cabe resaltar que la revisión documental acerca de la convivencia en los centros, se justifica plenamente en cuanto al esfuerzo que deben ejercer gobiernos y administraciones para proporcionar no sólo el marco legislativo que regule las acciones orientadas a la promoción y la mejora de la convivencia en los centros, sino también, poner a disposición de esos mismos centros los recursos necesarios para la implementación de programas y medidas que fomenten la convivencia.

A pesar del compromiso que tienen tanto el gobierno central y las administraciones autonómicas y locales en la tarea de la promoción de la convivencia en los centros educativos, todavía queda mucho que hacer, sobre todo en lo que toca a la disponibilidad de recursos. En ocasiones la maraña legislativa parece ralentizar, más que agilizar, la labor de los equipos educativos de los centros. Se vienen exigiendo muchas tareas y dedicación burocrática al personal de los centros educativos, con lo que algunos miembros de la comunidad escolar cuestionan hasta que punto los registros y el control exhaustivo mejoran la convivencia en las aulas cuando se carece de recursos materiales y personales para la intervención.

Puede que sea el momento de cuestionar la cantidad de normas que se establecen en los centros y preguntarnos, si realmente, todos los miembros del lugar tienen pleno conocimiento de las reglas y las sanciones específicas aplicables al respecto. Tal vez, ese conocimiento y aceptación por parte de las personas relacionadas directa o indirectamente con los centros educativos, sea un factor necesario y potenciador de la convivencia. Es posible, que un paso más allá, suponga la elaboración consensuada de las normas que todos los miembros de la comunidad escolar deben respetar.

Ante el panorama que presenta la actualización legislativa de los últimos años en nuestro país, se diría que existe una preocupación importante por parte del gobierno español acerca de la situación de convivencia que se vive en el ámbito escolar.

Sin embargo, en ocasiones, no supone una mejora en los recursos de los centros educativos, sino, más bien, una sobrecarga de trabajo para las personas que trabajan en ellos.

A continuación trataremos de revisar cuales son las líneas fundamentales de intervención que se vienen trabajando desde hace varias décadas en el ámbito educativo en torno a la promoción de la convivencia en los centros escolares.

7. ALGUNAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES.

Una vez establecido el marco en el que se sitúa la convivencia en el ámbito escolar y su relación con el conflicto, consideramos que debemos mostrar algunas de las líneas de intervención que se llevan a cabo en relación al tema que nos ocupa. Una de las razones que nos mueven a la revisión de las principales líneas o perspectivas orientadas a la formación de personas, es ese “*aprender a vivir con los demás*”, puesto que consideramos que convivir con los otros es uno de los pilares fundamentales del desarrollo de las personas que permite poder vivir en sociedad.

Otra razón, se fundamenta en la observación del trabajo de ininidad de expertos y educadores que constantemente investigan, experimentan y evalúan una serie de acciones, con el único fin de averiguar cuáles son las mejores prácticas que conducen a una mejora de la convivencia escolar.

Después de revisar los documentos referidos a la regulación de la convivencia, consideramos que la educación tiene como una de sus funciones primordiales la formación de una buena ciudadanía para todas las personas que conforman la sociedad. Esto significa que, que las personas deben desarrollar todos aquellos aspectos que les permitan convivir y participar en su entorno, aceptándose a sí mismos y a los demás. Así pues, la educación no debe limitarse a la transmisión y adquisición de conocimientos, únicamente válidos en una sociedad en la que se valoran aquellos que pueden ser rentables, conocimientos relacionados con la ciencia, la técnica, las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, etc.

Sin embargo, existen otros contenidos de carácter ético, social, espiritual, cultural o filosófico que no se valoran tanto en el mercado global, pero que son los que permiten que se dé una formación integral de las personas, potenciando la dimensionalidad del ser humano (Boqué, 2002).

Seguidamente, hacemos una revisión acerca de las principales líneas que se proponen en cuanto al trabajo en el ámbito de la promoción de la convivencia en los centros escolares. Comentaremos también los modelos educativos establecidos en los centros escolares, que sirven de guía a los profesionales docentes en su labor cotidiana (Torrego, 2003:13), así como las actuaciones que se ejercen derivadas de la aplicación de las pautas que marcan dichos modelos en situaciones de convivencia escolar.

Entre los modelos educativos que han ido afianzándose en el sistema escolar, Fernández (2007), apoya la necesidad de establecer un modelo o perspectiva ecléctica, que tenga en cuenta la participación de la comunidad escolar al completo para que se establezca un clima de centro ajustado a las características de todos sus miembros. Esta autora considera que los modelos educativos habituales como el *conductista*, *constructivista* o *cognitivista*, y *ecológico*, han aportado estrategias válidas, aunque parciales, para el trabajo en los centros. El modelo *conductista* surgió en los años 70, y contempla que los problemas de convivencia se encuentran en el sujeto, por tanto las actuaciones están dirigidas a la modificación de conducta y al refuerzo de comportamientos deseables en estudiantes, sin tener en cuenta el contexto. El *constructivista* por su parte, hace un especial hincapié en resaltar el desarrollo moral de los estudiantes, enfatizando más lo que a una

persona le lleva a hacer algo, es decir, lo que piensa, que a lo que hace. En esta línea, se han potenciado las estrategias basadas en técnicas de resolución de conflictos y competencia social. El último modelo que se contempla en la escuela es el *ecológico*, cuyas premisas parten de contemplar el centro escolar como un sistema en el que los problemas que surgen se deben al resultado de las interacciones de los sujetos con el entorno en el que se sitúan. Por ello, de este enfoque, surge la teoría de Comunidad Escolar, referida a esa microsociedad en dónde se deben abordar los problemas.

Observamos como estos modelos pueden ayudar a resolver o a establecer una línea de actuación en la intervención para la mejora de la convivencia en los centros, aunque la complejidad de la problemática escolar, hace que se deba abordar desde diferentes ámbitos. La creación de un entramado social que favorezca las buenas conductas, el respeto mutuo, la disciplina, el autocontrol, la responsabilidad y la corresponsabilidad, son valores que toda escuela debe tener o es algo a lo que debe tender (Fernández, 2007).

Respecto a otros modelos referidos a la gestión de la convivencia en los centros educativos, Boqué (2006)¹, señala que existen dos tipos de enfoques que difieren en cuanto a la intervención en la promoción de la convivencia escolar. El primero, es un *modelo reactivo*, fundamentado en el control del alumnado, y el otro es el *modelo proactivo*, liderado por aquellas

¹ Documento publicado por el Cefire de Godella en la Página Web:
http://intercentres.cult.gva.es/cefire/46401611/scripts/archivos/convivencia/boque_convivencia.doc

propuestas educativas que se dirigen e integran a toda la comunidad escolar (docentes, familias, alumnado, personal de administración y servicios, profesionales de apoyo). Es necesario que la escuela establezca vínculos de cooperación con los diferentes ámbitos y espacios de la sociedad en la que se encuentra inmersa. Una actuación fundamentada en el trabajo únicamente con alumnado, es una iniciativa que contará con un éxito determinado durante un periodo muy específico y concreto de tiempo. Una acción en la que cree, colabora y actúa toda la comunidad escolar, le da sentido y perpetua la convivencia en las aulas, y, por extensión, en la sociedad.

En la misma línea que Boqué, Vaello (2003:13) habla de diferentes modelos de disciplina cuando se trata de la gestión de la convivencia en los centros escolares, distinguiendo entre disciplina reactiva y proactiva. La primera de ellas se centra en la resolución de conflictos que ya han pasado, mientras que la segunda intenta resolver los conflictos antes de que ocurran, aprovechando los actuales para tratar de que no se vuelvan a producir.

También Torrego (2006) señala diversos modelos en cuanto se trata la regulación de situaciones de convivencia en el ámbito escolar, estos son el *modelo punitivo* el *relacional* y el *integrador*. Por un lado define un *modelo punitivo (o retributivo)*, como aquel en el que se establece una sanción ante una situación que se considera como una falta en las normas de convivencia. Esta sanción es reconocida como la mejor forma de que el infractor quede disuadido de volver a repetir esa conducta concreta. De paso, también se considera que otros estudiantes tomarán ejemplo. En este caso, es un tercero el que impone la sanción: el director del centro, el

consejo escolar, jefe de estudios,... y, por tanto, se tratan los efectos del conflicto, pero no sus causas. Digamos que se resuelve la situación momentáneamente. El segundo modelo que presenta Torrego es el *relacional (o retributivo)*, centrado en la resolución del conflicto a través de la relación directa entre las partes involucradas en el mismo. En este caso se busca solucionar la situación y fortalecer la relación a través del diálogo entre las partes del conflicto. Aunque este modelo supone un acercamiento y una manera de darle una solución satisfactoria para ambas partes, es difícil de que se de en los centros escolares. Para que este modelo se realice, es necesario que existan vínculos interpersonales entre las personas que componen la institución educativa, además de que los equipos directivos y docentes tengan el tiempo y la formación para establecer las condiciones que necesitaría este tipo de gestión de la convivencia.

Por último, este mismo autor propone un *modelo integrado* de la convivencia, cuya pretensión es la combinación de los dos modelos que hemos tratado con anterioridad, el punitivo y el relacional. Este modelo trata de unir las ventajas de ambos modelos, la necesidad que existe de la elaboración de normas democráticas en un centro y de establecer un clima relacional entre las personas que lo componen. El modelo integrado exige una planificación global de la institución escolar, con grandes implicaciones organizativas dentro de la estructura escolar. Se hace necesaria la formación del profesorado y alumnado en el diálogo, así como la participación activa del alumnado como agente responsable de cambio y de la gestión de la convivencia en los centros. A nivel operativo, para que este modelo se pueda insertar en los centros se deben poner en marcha varias actuaciones

Algunas líneas de intervención para la mejora de la convivencia en los centros escolares

en diversos planos educativos que comentamos a continuación (Torrego, 2006):

- La inserción del equipo de mediación y tratamiento de conflictos en la estructura del centro.
- La elaboración democrática de normas.
- La creación de un marco protector que implica la mejora en:
 - o Cambios en el currículo escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático.
 - o Colaboración de y con las familias.
 - o Adopción de medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado.
 - o Revisión del clima y las interacciones del aula: interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción.
 - o Diseño y desarrollo de medidas organizativas directamente relacionadas con la mejora de la convivencia.

Este modelo es integral en cuanto a la gestión de la convivencia en los centros, responde a un nuevo modelo de educación moral en el que la auténtica educación para la ciudadanía no consiste en predicar unos valores, sino en practicarlos. Es el equipo docente y no docente de los centros quienes han de hacer de modelos en la práctica diaria de la convivencia, por lo que primero deberán aprender ellos para después poder transmitir esos valores fundamentales que fomentan la convivencia en los centros escolares (Ortega y col., 2008).

Partimos de la perspectiva de que el modelo ideal de gestión de la convivencia en los centros ha de ser un modelo integrador, que implica a todos los miembros de la comunidad escolar, y cuya actuación debe ser coordinada y compartida. Puesto que las acciones que se puedan llevar a cabo de manera independiente y sin ser coordinadas por el equipo educativo del centro al completo, generan un clima escolar *desajustado*. Aunque si hablamos de la intervención en caso de estudiantes con *problemas de conducta*, Fernández (2007), señala varias alternativas en cuanto a posibles *actuaciones* que se llevan o pueden llevarse a cabo desde los centros, estas son las que apuntamos a continuación:

- Tratar los problemas de convivencia de forma preventiva.
- Comenzar una reflexión del profesorado y el alumnado acerca de modos de actuación.
- Aislar el problema, etiquetarlo y sancionar a los alumnos que presentan mala conducta.
- Prestar la menor atención posible a los casos de disciplina e intentar que cada profesor resuelva los problemas con sus alumnos.

Cualquiera que sea la combinación de este tipo de actuaciones como respuesta a los problemas de conducta de los estudiantes, estará relacionada con el tipo de alumnado, el tipo de conflictividad, la coordinación del personal, los objetivos educativos propuestos y el currículum oculto del centro escolar.

En el empeño de aplicar un modelo educativo que implique a toda la comunidad escolar, se comenzará por hacer un diagnóstico de la situación de cada centro, en el que se reflejen las necesidades del mismo en materia

de convivencia. Después de esa revisión, se establecerá la planificación de esas estrategias de actuación que permitan que se den los cambios necesarios para que se produzca una mejora de la convivencia de la institución escolar.

Como ya hemos comentado el tipo de actuaciones orientadas a la convivencia que se lleven a cabo en un centro mostrarán qué tipo de alumnado tiene, qué conflictos se dan, cuales son sus objetivos educativos, y también cómo actúa el currículum oculto en dicho centro, Por esto mismo, debemos tener en cuenta diferentes ámbitos de actuación para la promoción de la convivencia en los centros, algunos de ellos son los que relatamos a continuación (Fernández, 2007):

- *Concienciación de la situación del centro escolar.* A través de la recogida sistemática de información mediante diversos registros observacionales, cuestionarios, entrevistas... se trata de llegar a establecer un diagnóstico de lo que sucede en cada centro.
- *Pensar juntos las normas mínimas,* para la creación de un clima relacional en el centro. De este modo, se genera un espacio que propicia el establecimiento de límites que favorezcan la función educadora de la escuela a aquellas conductas que son agresivas. Es necesario y vital construir las normas bajo las que todos los miembros de la comunidad escolar van a compartir una convivencia en un espacio determinado.
- *Aproximación curricular,* se trata de incluir en el currículum contenidos específicos relacionados con el desarrollo socio-personal. Para ello, la tutoría posee un papel muy importante en esta

aproximación y los profesores han de esforzarse en integrar tanto los contenidos referidos a la cognición como a la emoción, tan necesarios en el aprendizaje. Además de hacer explícito el currículum oculto.

- *Atención individualizada*, de determinados alumnos dentro del aula. Para ello es necesaria la planificación de clases de apoyo para estudiantes menos aventajados, tratamiento de problemas de conducta y entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes desfavorecidos. Cuando se trate de alumnado con problemas graves de disciplina, conductuales, de familia, habrá que acudir a profesionales como psicólogos, terapeutas, educadores y trabajadores sociales...
- *Participación*, de los estudiantes, además de en el aula, en el centro escolar. cualquier tipo de festejo, actividad extraescolar o voluntariado, en la que participe el alumnado, favorece el sentimiento de pertenencia, de responsabilidad, de identidad personal y social.
- *Organización*, como fundamentalmente vertebrador de los anteriores ámbitos que hemos visto. La actitud del equipo directivo de un centro, los recursos materiales y personales, la ratio de alumnado y los espacios, entre otros, son esenciales para poderse llevar a cabo de manera conjunta las acciones pertinentes para abordar los problemas de convivencia.

Para que estos ámbitos que acabamos de identificar se pongan en marcha, es necesario que señalemos algunos principios básicos que Kreidler

(en Gomis, 2008) resalta como necesarios, y que debe reunir una educación fundamentada en la resolución de conflictos en el ámbito escolar. Estos principios, son los que describimos a continuación:

- *Cooperación*: se refiere al aprendizaje del alumnado a trabajar conjuntamente, a confiar en los demás, a compartir y ayudar al otro.
- *Comunicación*: es el aprendizaje en el que los alumnos y alumnas aprenden a comunicar a través de la observación y de la escucha activa.
- *Aprecio por la diversidad*: el alumnado aprende a respetar y entender las diferencias entre personas, detectando y observando cómo funcionan los prejuicios.
- *Expresión positiva de las emociones*: es el aprendizaje que hacen los estudiantes de la exteriorización de sentimientos, encauzándolos de una forma pacífica y no agresiva. De este modo también aprenden a manejar su autocontrol en diversas situaciones.
- *Resolución de conflictos*: se trata de que los alumnos y alumnas aprendan a dar respuestas creativas a los conflictos, en un entorno humanitario y de ayuda.

Después de contemplar estos ámbitos de actuación en materia de convivencia escolar, así como los principios que deberían guiar una educación en esta dirección, debemos resaltar que existen diversas actuaciones orientadas a la promoción de la convivencia en los centros. Estas pueden desarrollarse en el contexto del aula, del centro, e incluso en el entorno más próximo en que se encuentra situada la institución escolar. También, entendemos que existen diversos agentes que pueden llevar a cabo

acciones destinadas a la mejora del clima del aula y/o del centro educativo, como pueden ser el alumnado, el profesorado, las familias, el equipo directivo y el personal no docente del centro, así como profesionales externos al centro, que, sin embargo, han de colaborar en determinadas acciones para que se de una actuación global a favor de la convivencia escolar.

En general, consideramos, que algunas de las líneas fundamentales en la intervención para la promoción de la convivencia deberían basarse en las siguientes premisas (Escámez, Sales y García López, 2002):

- La elaboración de normas de disciplina consensuadas entre los miembros de la comunidad escolar, conocimiento de los derechos y deberes de dichos miembros.
- La educación fundamentada en valores democráticos.
- La educación de las emociones y los sentimientos.
- La comunicación positiva.
- La motivación del alumnado.

A continuación, explicaremos y añadiremos algunas actuaciones o líneas que apuntan en la dirección de la mejora de la convivencia en las aulas y en los centros escolares favoreciendo la construcción de un modelo que se encargue de la generación de ciudadanos y ciudadanas que puedan vivir y convivir con los demás en el mundo global en el que estamos inmersos, en dónde el respeto por el bienestar de los demás, sea valorado como el de uno mismo.

7.1 LÍNEAS DE INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO ESPECÍFICO DEL AULA.

En primer lugar, comentaremos algunas de las acciones que se pueden llevar a cabo pensando en la situación de aula como el lugar en dónde tanto alumnado como profesorado interaccionan, y, por supuesto, dónde se generan no sólo aprendizajes referidos a lo cognitivo, sino también surgen relaciones, expectativas, ... en definitiva, se configura el clima positivo o negativo del grupo clase. Nos parece interesante hablar de este concepto, puesto que un clima favorable en el aula se asocia con la disminución de conductas agresivas y violentas en la clase que puedan distorsionar el funcionamiento habitual no sólo del aula, sino también del centro escolar (Trianes y otros., 2006).

Trianes y Muñoz (1997), destacan el papel del profesorado como agentes y modelos que pueden potenciar un entorno favorecedor en el que se mejore la eficacia de la enseñanza, y con ello, su calidad. El entorno o atmósfera que se determine en el aula dependerá en gran medida de la capacidad de gestión o conducción de la clase que tenga cada profesor o profesora, en cuanto a la organización de actividades y metodología que emplee para ello (Vaello, 2007), además de su actitud, habilidad para el control del aula, etc. Este entorno debe ser acogedor, propiciando que los estudiantes se sientan aceptados como personas y puedan implicarse en las actividades académicas. También se señala la importancia del establecimiento de un buen clima relacional en el aula, puesto que proporciona sentimientos de seguridad, competencia y orden, creando

expectativas de éxito en relación con el esfuerzo puesto en las tareas académicas. Por lo que aumenta la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes (Trianes y Muñoz, 1997).

Respecto a la relación entre clima de aula y el rendimiento académico, Pérez Pérez (2007:509) señala que “*un clima favorable en el aula incrementa la eficacia en la enseñanza, favoreciendo los procesos encaminados al éxito escolar en entornos en los que se produzcan unas relaciones positivas entre sus miembros*”.

El clima, o ambiente que se va originando en el aula depende de muchos factores, Pérez Pérez (2007) resalta los siguientes elementos como fundamentales para que se de un clima facilitador del aprendizaje:

- la *comunicación*, se refiere al grado en que se produce la comunicación, traslado de información que se da, y nivel de respeto existente entre los miembros de la comunidad educativa;
- la *participación*, también constata el grado en que los miembros de la comunidad escolar participan en las actividades del centro, en los órganos colegiados, en los grupos de trabajo, así como la existencia de cauces de participación para el alumnado (debates, asambleas de aula, reuniones de delegados, consejo escolar, etc.), el grado de coordinación interna y externa del centro;
- la *motivación*, conocer cual es el grado de motivación del profesorado y el alumnado del centro, el nivel de satisfacción con el trabajo realizado, así como si sienten que su tarea tiene un reconocimiento social;

Algunas líneas de intervención para la mejora de la convivencia en los centros escolares

- la *confianza*, es la sinceridad con la que se producen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, que grado de seguridad se tiene en la obtención de los objetivos educativos programados;
- la *planificación*, es la estrategia para reducir incertidumbres y resolver problemas, es la base de la acción y los instrumentos técnicos que se necesitan para ello. Predominan los planteamientos globales e interrelacionales, fundamentados en la normativa y coordinados por responsables del centro.
- el *liderazgo*, es el motor que hace funcionar a los centros educativos, algo que se va configurando en el tiempo y que imprime un carácter específico a cada etapa marcando un estilo propio de actuación. Esta es una función compartida y ha de ejercerse desde planteamientos colaborativos.

Hemos visto que cuando nos referimos a clima de aula, se consideran diferentes acepciones como clima relacional, clima social de aula, o clima de aprendizaje. Quizás los dos primeros términos están más vinculados y se refieren a las relaciones interpersonales que se establecen entre el alumnado y entre ellos y el profesorado. El tercer concepto vendría a referirse a ese ambiente que se percibe en relación a la ejecución de tareas académicas en el aula y se relaciona con el rendimiento escolar (Fig. 3).

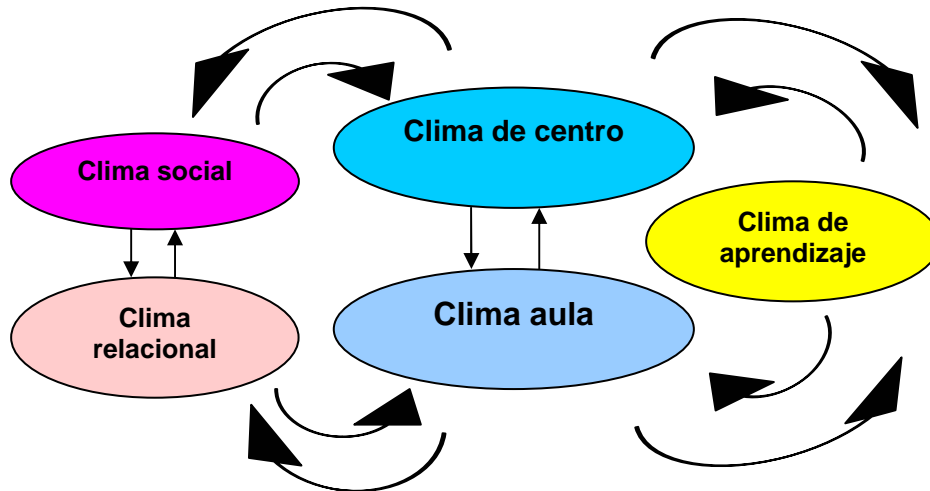


Fig. 3 Clima de aula y de centro.

En definitiva, cualquier tipo de intervención que se establezca en torno a la mejora del clima del aula, no sólo mejorará las relaciones entre sus miembros, sino que también potenciará la formación integral de los estudiantes de la misma (Trianes y Muñoz, 1997; Boqué, 2002; Torrego, 2006; Fernández, 2007; Pérez Pérez, 2007; Pérez y Ramos, 2008).

También existe un clima social en cada centro educativo, que se ve afectado por la organización, las relaciones existentes en la institución escolar, el carácter del equipo directivo y docente, los valores y creencias, el establecimiento de normas, el currículum, en definitiva, todo aquello que configura la conciencia colectiva y la cultura de cada centro escolar (Rutter et al., 1979).

Además de la importancia del clima del aula, existen otras premisas que deben ser trabajadas con el grupo clase, que no son menos importantes.

Entre ellas, se hace necesario formar e informar al alumnado de los cambios que están experimentando por tener la edad que tienen, o considerar que existen diferencias entre las personas según el lugar del que procedan o la cultura de origen, etc. En este sentido, Boqué (2002) destaca algunas premisas básicas para trabajar con el alumnado, como son las siguientes:

- Prácticas adecuadas al momento evolutivo.
- Prácticas culturalmente apropiadas.
- Prácticas efectivas para reducir los comportamientos de riesgo y aumentar la resiliencia.
- Estrategias de aprendizaje cooperativo.

Estas premisas se identifican en el ámbito operativo a través de las siguientes acciones:

- Cultivar el sentido de pertenencia y arraigo a través de la personalización de las relaciones, respondiendo a las necesidades evolutivas y valorando las culturas, aportaciones y experiencias del alumnado.
- Establecer normas claras y positivas, expectativas altas, así como mantener un tipo de información directa en torno a las normas ocultas, con la intención de ayudar al alumnado a obtener el éxito académico.
- Desarrollar habilidades que impliquen la enseñanza explícita de estrategias cognitivas y la práctica de habilidades que fomenten el pensamiento crítico, la solución de problemas y la competencia social y emocional.

- Construir una comunidad de aprendizaje basada en la generosidad, en el respeto mutuo, el apoyo entre alumnos, la responsabilidad compartida y las relaciones equitativas entre los docentes y los alumnos.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo, centrado y contextualizado en el alumnado, cuyo énfasis radica en la participación activa, el trabajo de proyectos, el diálogo y los valores éticos y morales.
- Proporcionar oportunidades para el liderazgo del alumnado, así como para la iniciativa, la elección de alternativas y la toma de decisiones negociada.

Vaello (2007), también resalta algunas estrategias concretas en el aula que pueden ayudar al profesorado como gestor del aula a obtener el control de la misma. La base de estas estrategias se encuentra fundamentada en:

- El fomento de la actitud favorable del alumnado y profesorado hacia el proceso de aprendizaje y las relaciones en clase.
- Potenciar la motivación del alumnado en el aula, generando expectativas positivas hacia el alumnado, para que sean partícipes de los logros en su proceso educativo.
- El trabajo de acciones encaminadas a captar y mantener la atención del alumnado en el aula.
- El establecimiento y mantenimiento de reglas y normas en el aula, siendo estas claras, sencillas, conocidas, establecidas en consenso y alcanzables por todas las personas que conviven en el aula.

Algunas líneas de intervención para la mejora de la convivencia en los centros escolares

- La promoción de estrategias encaminadas a potenciar el autocontrol, la asertividad, la empatía y la autoestima.
- El fomento de las tutorías como espacio de trabajo en dónde se pueden tratar de implementar actividades para la mejora de las estrategias anteriores. También como espacio y tiempo de diálogo entre el profesorado y el alumnado destinado a tratar las diferencias o conflictos que pueden surgir en el aula.

La actitud del profesor o profesora hacia el alumnado es fundamental a la hora de motivarle a realizar el trabajo que se propone en el aula. Esta actitud se refleja través del estilo docente que tenga el profesorado. Según Vaello (2007), existen tres estilos básicos con los que se puede identificar el tipo de relaciones que establece el profesorado en el aula, estos son:

- *Estilo agresivo*, es aquel que para conseguir sus objetivos no le importa pasar por encima de los demás, su finalidad es alcanzar lo que desea al precio que sea.
- *Estilo pasivo*, es el que prefiere acceder a los deseos ajenos renunciando a los propios, su objetivo es evitar el conflicto.
- *Estilo asertivo*, es el que intenta equilibrar las necesidades propias con las ajenas, a través de una comunicación fluida que pretende generar bienestar.

Evidentemente, de lo que se trata es de fomentar este último estilo relacional, el asertivo, puesto que promueve que se reconozcan la dignidad, el respeto y el buen trato, no sólo entre el profesorado, sino en las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes y entre estudiantes. Este

estilo relacional favorece que se de el respeto mutuo entre los miembros del aula, condición indispensable en la construcción de relaciones basadas en principios democráticos y del trabajo conjunto en el aula.

Las actuaciones en el aula orientadas a la mejora de la convivencia escolar, dependen en gran parte de la actuación del profesorado de los centros, sin embargo se ven afectadas por otro tipo de acciones que son las que se programan y se llevan a cabo en toda la organización escolar. A continuación, dedicamos un espacio a contemplar cuales son algunas de estas actuaciones que deberían tenerse en cuenta para la promoción de la convivencia en los centros.

7.2. LINEAS DE INTERVENCION EN EL CENTRO ESCOLAR COMO ESPACIO ORGANIZATIVO Y DE PARTICIPACIÓN.

Desde la perspectiva de la aplicación de un modelo integrado en la gestión de la convivencia de los centros educativos, se proponen varias actuaciones que de manera coordinada y consensuada por los miembros de la comunidad escolar, dan lugar a una planificación y organización conjunta destinada a la mejora no sólo de la convivencia, sino de la institución educativa en su totalidad.

La intervención en los centros escolares desde el ámbito de la convivencia y la paz, se fundamentan en ciertas *actuaciones específicas* como pueden ser las que nombramos a continuación (Reyzábal, Silva y Montemayor, 2007; Vaello, 2003 y 2006):

Algunas líneas de intervención para la mejora de la convivencia en los centros escolares

- *Aprendizaje del conocimiento de uno mismo y del otro:* conocimiento de las emociones, sentimientos propios y de los demás,... Esto es, reconocer y valorar las cualidades y sentimientos propios, proponer estrategias de reflexión sobre uno mismo, plantear estrategias para identificar los gustos y preferencias personales, favorecer las actividades que potencien una vivencia positiva y una correcta y asertiva relación con los otros.
- *Fomento del autocontrol:* autorregulación, desarrollo de estrategias de intervención ante situaciones de conflicto, acceder a estrategias que posibiliten el autocontrol en las diferentes situaciones, promover la expresión adecuada de los propios sentimientos.
- *Comunicación:* desarrollar estrategias y técnicas comunicativas positivas favoreciendo el diálogo y el debate constructivo.
- *Motivación:* desarrollar técnicas que potencien tanto la motivación intrínseca (el interés por la materia tratada) como la de logro (satisfacción por lo realizado) o la extrínseca (las referentes a la obtención de recompensas).
- *Empatía:* promover el interés por reconocer y comprender al otro, desarrollar la capacidad de imaginar lo que sienten los demás, experimentar situaciones que permitan ver y valorar las cosas desde distintas perspectivas.
- *Habilidades sociales básicas:* para hacer amigos, conversacionales, relacionadas con las emociones, para la solución de problemas, y para relacionarse con adultos. Desarrollar habilidades de relación y comunicación interpersonales, potenciar las estrategias de inicio y mantenimiento de relaciones, desarrollar estrategias adecuadas para

abordar los problemas personales, potenciar actitudes positivas hacia los demás, promover el establecimiento de lazos positivos de interacción con los demás.

Estas actuaciones son similares a las que se trabajan en el aula con los estudiantes, en este caso, se aplicaría también al resto de miembros de la comunidad escolar, en función de las necesidades de formación que presentaran. Puesto que, en ocasiones, la carencia de habilidades y estrategias personales de profesores, familias, personal no docente, etc. hacen dificultosa la tarea de enseñar un modelo de gestión de los conflictos coherente y pacífico.

Torrego (2006, 2007) propone una línea de actuación que contempla una serie de acciones en las que implica a todas las personas que componen el organigrama de un centro escolar, además de extenderse al ámbito comunitario más cercano. La finalidad de esta línea de trabajo es transformar el modelo que sigue cada centro, con el objetivo de lograr un modelo participativo que contemple a todos los colectivos del mismo. Establece un plan cuyas fases señalamos a continuación:

- *El diagnóstico y la selección de las áreas de mejora.* Conocer cuales son las necesidades formativas en cuanto a la gestión de conflictos de un centro, se convierte en el primer paso que debe dar el equipo directivo del mismo en coordinación con su equipo de docentes.
- *La planificación.* Una vez establecidas las necesidades, carencias y potencialidades del centro en cuanto a gestión de la convivencia, se elaborará un plan de actuación que será consensuado con todos los miembros implicados en la comunidad escolar

Algunas líneas de intervención para la mejora de la convivencia en los centros escolares

- *La ejecución y el seguimiento de lo planificado.* Cada colectivo perteneciente a la comunidad escolar del centro, tendrá unas funciones asignadas en cuanto a la formación que debe recibir, su participación en las diferentes intervenciones en el centro, los compromisos adquiridos para la promoción de la convivencia en el mismo, etc.
- *La evaluación y las propuestas de mejora.* Se hará un seguimiento de todas aquellas acciones que fueron planificadas e implementadas por los distintos miembros de la comunidad escolar. Para ello, se establecerán reuniones de coordinación y seguimiento, asambleas entre los distintos colectivos, entrevistas a coordinadores de grupos, etc. Analizando la información obtenida, y estableciendo unas recomendaciones orientadas a la mejora de la actuación conjunta en la gestión de la convivencia escolar.
- *La institucionalización de la mejora.* Todas las actuaciones dirigidas a la mejora de la convivencia en el centro serán incorporadas en el modelo educativo y organizativo del centro, en el proyecto educativo y en el reglamento de régimen interno del centro.

Con el fin de que se pongan en marcha las medidas necesarias para gestionar la convivencia en un centro, se deben dar unas condiciones específicas en el mismo. Estas condiciones contribuyen a la mejora de la eficacia en la intervención que se realice en el centro. Entre ellas, se hace necesaria (Torrego, 2006):

- la *participación democrática de los alumnos a través de los delegados*, como órganos de participación del alumnado. Puesto que

en la institución escolar se debe considerar a los estudiantes como ciudadanos y partícipes de la vida social del centro. Para ello, se debe planificar el proceso de selección de delegados, formarlos para que puedan cumplir con sus funciones como representantes del alumnado, potenciando esta figura desde las tutorías.

- La *comisión de convivencia*, como órgano colegiado que actúa por delegación del consejo escolar, compuesto por un representante de cada colectivo de la comunidad escolar, tiene la función de analizar la situación de convivencia en el centro y establecer un plan de actuación, así como su evaluación.
- La *cultura escolar* como elemento significativo en el desarrollo de la convivencia, significa el conjunto de creencias y valores que predominan en una organización, es la forma en la que se identifica la institución educativa.
- La *atención a la diversidad*, abandonando la visión de déficit y apostando por la perspectiva de que todos los estudiantes tienen características propias, son diversos.
- La *participación y el trabajo en equipo*, por parte del profesorado es imprescindible para la mejora de la convivencia en un centro. Es necesario que se establezcan criterios comunes que aseguren la coherencia en la aplicación de las normas del centro, desde los que trabajar los valores y emplear las metodologías activas de enseñanza en el aula.
- La *evaluación y el desarrollo profesional*, forman parte del conocimiento que debe tener la institución educativa acerca de su funcionamiento. Por ello, se hace imprescindible un ejercicio de

Algunas líneas de intervención para la mejora de la convivencia en los centros escolares

autoevaluación que sólo será posible si existe un equipo coordinado y actualizado de profesionales docentes, que sea coherente con el desarrollo escolar.

- La *dirección y el liderazgo*. El equipo directivo debe impulsar la innovación y los procesos de mejora en los centros escolares, motivando el proceso de cambio y las mejoras organizativas necesarias para la promoción de la convivencia, alentando a todos aquellos participantes en dicho proceso.
- La *coordinación con el entorno*, con la administración educativa, con los servicios municipales, con la policía o instancias judiciales cuando sea necesario, estableciendo una red comunitaria de intervención.

Las actuaciones que se llevan a cabo a nivel de centro, deben contemplar la planificación de las intervenciones en todos los colectivos implicados en la estructura de la institución educativa. De modo que, las acciones que se diseñen para la mejora de la convivencia asumirán las características propias de cada uno de los colectivos, así como sus necesidades y posibilidades de participación en las mismas. Se trata de crear un espacio en el que todos los miembros de la comunidad escolar sientan como suyo, para así sentir que sus problemas y aportaciones serán tenidas en cuenta por la institución educativa. De esta forma se favorece ese diálogo continuo entre los diferentes grupos de los centros escolares que promueve una cultura de convivencia y paz positiva para todos ellos, y que trasciende al resto de entidades sociales relacionadas con los centros, en definitiva, toda la sociedad.

7.2.1. LÍNEAS DE INTERVENCIÓN RELACIONADAS DIRECTAMENTE CON LA MEDIACIÓN EN EL CENTRO ESCOLAR.

En apartados anteriores, hemos tratado de describir algunas de las acciones concretas en relación con la convivencia escolar, que se están llevando a cabo en las aulas como contextos específicos en los que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje y en dónde se establecen interacciones continuas entre alumnado y profesorado. También hemos determinado que existe un tipo concreto de actuaciones dirigidas al conjunto del centro escolar, en el que se incluyen todos los miembros de la comunidad educativa.

Llegados a este punto, trataremos de describir algunas de las líneas de intervención que se están llevando a cabo en estos centros educativos y están relacionadas con la mediación como una de las mejores formas por la que se pueden resolver los conflictos en contextos escolares. En el ámbito educativo, la mediación se integra en el escenario del proceso de enseñanza-aprendizaje con un papel fundamental que trata de enseñar a los miembros de la comunidad escolar a convivir con los demás, fomentando el diálogo y las relaciones positivas entre las personas.

Como ya hemos visto anteriormente, la mediación posee una dimensión pedagógica, en el sentido de que puede ser considerada como arte y ciencia de la relación, formando a las personas en el compromiso ético de reflexionar acerca del presente para poder elaborar un futuro mejor (Sarrado, Riera y Boqué, 2000). Puesto que es así, y que la comunicación

forma parte de esta tarea, el aprender a comprender al otro a compartir sentimientos y a confiar a las propias habilidades, forman parte de los valores implícitos en la mediación que pueden convertirse en actuaciones aplicables a todo tipo de situaciones. Entre estas acciones, destacan las siguientes (Boqué, 2002):

- Incentiva una cultura abierta al diálogo que utiliza metodologías orientadas a fomentar el crecimiento emocional y cognoscitivo de las personas.
- Habilita a las personas para la comunicación y la responsabilidad solidaria.
- Facilita el encuentro entre un “nosotros” aceptando el compromiso entre las personas.
- Activa las capacidades y potencialidades de las personas en la tarea de buscar sentido a lo que hacen, además de los procesos necesarios para convertirse en líderes y protagonistas de las experiencias vitales propias y ajenas.
- Genera espacios y tiempos destinados a las personas, a su fortalecimiento y revalorización.
- Analiza de una manera racional situaciones o problemas, cuya solución no busca necesariamente acudir a estereotipos ya establecidos.
- Genera espacios de comunicación en dónde se da una equidad entre las partes.
- Vela por el comportamiento ético de las partes en conflicto, en cuanto que detecta cualquier atisbo de manipulación, violencia o cualquier tipo de abuso de poder en la dinámica de la mediación.

- Fomenta la libertad de expresión, asegurando la confidencialidad y el secreto respecto a los sentimientos y emociones expresados en la mediación.
- Aglutina únicamente los intereses y expectativas de las partes.
- Estimula la generación de la asociación y la confluencia de finalidades comunes entre las personas.
- Estimula que el intercambio y el consenso de significados entre las partes se realicen a partir del conocimiento y el consentimiento explícitamente informado de las consecuencias de cualquier decisión que tomen los mediadores.
- Considera la divergencia cultural y los rasgos diferenciales del entorno donde tiene lugar la secuencia mediadora.
- Suaviza las hostilidades iniciales entre las partes.
- Ejercita aprendizajes que surgen de situaciones que en un principio, son imprevisibles.
- Suscita una lógica ternaria, concediendo igual valor a cada una de las tres partes que intervienen en la mediación.
- Potencia la escucha activa y la aprobación de situaciones vividas.
- Facilita una racionalidad inductiva e ideográfica.
- Invita a la transformación y al cambio de los referentes que tienen las personas, creando nuevas opciones a lo largo del proceso.
- Proporciona competencia para idear alternativas de mayor calidad a los problemas, todo ello, desde el debate y la participación creativa.
- Favorece diferentes estilos de aprendizaje relacional, enriqueciendo las estructuras interpersonales que se generan entre personas y grupos.

Algunas líneas de intervención para la mejora de la convivencia en los centros escolares

- Confía en las capacidades y competencias de las personas, generando expectativas positivas de uno mismo y de los otros.
- Reconstruye entornos sociales degradados o construye otros nuevos, favoreciendo que se originen nuevas relaciones y vínculos interpersonales.

Todas estas acciones, destacan el valor educativo que posee la mediación y el potencial de ésta para la mejora de la convivencia escolar. Esta manera de actuar ante las situaciones conflictivas que surgen en los centros, puede favorecer a todos los miembros de la comunidad escolar, principalmente en lo que se refiere al conocimiento de los demás a través de la comunicación, fomentando las relaciones personales.

Para finalizar este apartado, resumimos lo que debería ser la intervención dirigida a la promoción de la convivencia escolar en los centros educativos.

Hemos visto, que para que se produzca una verdadera mejora de las situaciones de convivencia de los centros, se hace necesaria la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, entre los que se encuentra el alumnado, el profesorado, las familias, el personal no docente de los centros y las entidades o instituciones sociales relacionadas con los mismos. Una actuación que no implique a todos estos colectivos, serán acciones parciales que no terminarán de asegurar que la convivencia de los centros mejore en su totalidad. Aunque, como hemos observado, cualquier actuación que se realice en el aula, en el centro o en la comunidad e implique un trabajo colaborativo entre varios de sus miembros, puede dar

resultados positivos y favorecer un ambiente pacífico en los centros –ver tabla 26.

Como vemos, la mediación no sólo puede resultar útil como manera de prevenir situaciones de convivencia, sino que es una forma de intervenir y de gestionar los conflictos de una manera pacífica y responsable. Por ello, consideramos que se adapta perfectamente a la idiosincrasia de los centros educativos, y que cada uno de ellos puede plantear una estrategia o modelo de activación que considere la mediación como uno de los principios a seguir en la actuación para promocionar la convivencia entre todos los miembros de la comunidad escolar. De este modo, creemos que la mediación prepara a las personas para la gestión de sus problemas en el contexto escolar, dotando de hábitos de afrontamiento de conflictos que son transferibles a cualquier otro ámbito de la vida.

Algunas líneas de intervención para la mejora de la convivencia en los centros escolares

Tabla 26. Agentes, espacios y actuaciones relacionadas con la gestión de la convivencia en los centros escolares (elaboración propia).					
Agentes	Profesorado	Alumnado	Familias	Personal no docente	Entidades locales
Espacios	Aula/centro	Aula/centro	Centro/ comunidad	Aula/Centro/ comunidad	Centro/ Comunidad
Tipo de Actuación	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar, - Consensuar normas, - Mediar, - Coordinarse 	<ul style="list-style-type: none"> - Consensuar normas, - Mediar, - Cooperar 	<ul style="list-style-type: none"> - Consensuar normas, - Mediar, - Coordinarse 	<ul style="list-style-type: none"> - Consensuar normas, - Mediar, - Coordinarse 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinarse, - Intervenir en la comunidad, - Mediar,

8. PROGRAMAS DE CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Una vez revisados los estudios que tratan de analizar cuáles son las causas de que se produzcan conflictos en las aulas, surgen variadas iniciativas orientadas a la formación de los miembros de la comunidad escolar. Este tipo de iniciativas, se concretan en diversas acciones que pretenden la promoción de la convivencia en los centros escolares. Anteriormente, hemos descrito algunas de las principales líneas de actuación que proponen diversos autores para la actuación a favor de la convivencia escolar, tanto en el aula como en el centro escolar.

En los puntos que contiene este apartado, trataremos de describir algunas de las acciones concretas orientadas a mejorar y enseñar formas de vivir conjuntamente en el ámbito escolar, con la pretensión de que este aprendizaje se extienda a la convivencia en sociedad. Estas acciones o iniciativas se presentan a modo de programas específicos que se han aplicado en diversos centros educativos, ubicados en distintos lugares de Europa, España y la Comunidad Valenciana.

Algunos de los programas de intervención relacionados con la prevención de conflictos y orientados a la promoción de la convivencia escolar, están dirigidos a la prevención de la conflictividad en las aulas y se orientan a la actuación en todos los ámbitos relacionados con el entorno educativo. Desde los estudiantes, cuerpos docentes, directivos y familias hasta la administración y la generación de políticas de prevención de la violencia. Las primeras actuaciones vinculadas con el cultivo de la paz en

los centros, señalan que la comunidad educativa puede adoptar tres posturas (Harris, 2000 en Boqué, 2002:25):

- *Peacekeeping*: la aparición de conflictos en el aula, se atribuye a un grupo de alumnos que hay que contener, desde este enfoque, se hace hincapié en el control del aula y una política disciplinaria estricta.
- *Peacemaking*: defiende la necesidad de proveer a todo el alumnado de herramientas para la prevención de situaciones violentas, esta posición promueve programas de mediación, prevención, solución de conflictos, etc.
- *Peacebuilding*: es la perspectiva más proactiva, puesto que intenta implicar a toda la comunidad escolar en la construcción de un mundo más justo por medio de la práctica de la no violencia y el cultivo de una cultura de paz.

La mayoría de los programas que se fundamentan en estudios e investigaciones previas cuya conclusión nos muestra que existe una necesidad de establecer iniciativas de prevención e intervención contra el fenómeno de la violencia escolar o bullying.

A continuación, exponemos una muestra de la variedad de programas que existen y que han sido promovidos por diversidad de profesionales vinculados de algún modo al entorno educativo. Entre ellos, podemos encontrar, tanto investigadores procedentes de universidades o centros de investigación, que trabajan día a día para definir el problema y las posibles causas para la intervención, como educadores que experimentan

situaciones de violencia en las aulas y proponen alternativas de resolución de conflictos desde la experiencia y la práctica cotidiana.

En este sentido queremos resaltar que se está trabajando en diferentes líneas para la promoción de la convivencia en los centros escolares, tanto a nivel internacional como nacional. Por ello, encontramos diferentes conceptos para denominar a los diversos programas e iniciativas que se dedican al fomento de la convivencia en los centros, como son los siguientes (Boqué, 2002):

- *Programas de prevención de la violencia escolar*, centrados en detener cualquier tipo de violencia, disminuyendo las situaciones de riesgo y fomentando la resiliencia.
- *Programas de resolución de conflictos*, son aquellos que tratan de proveer a los estudiantes de estrategias y habilidades que los responsabilicen en la resolución pacífica de los conflictos.
- *Programas de mediación entre iguales*, forman a los estudiantes en unas habilidades concretas para que ayuden a sus compañeros y compañeras a resolver problemas.
- *Programas de aula pacífica*, son un conjunto de programas que desarrollan el trabajo cooperativo, la comunicación, la tolerancia, la expresión positiva de los sentimientos y la resolución de los conflictos, con la finalidad de crear una cultura de paz entre los miembros de la comunidad educativa.

En esencia, el objetivo de todos ellos es el que ya hemos mencionado, promover la convivencia en los centros educativos de manera pacífica.

En el siguiente apartado, hacemos una revisión de las iniciativas que diversos países europeos llevan implementando desde hace unas décadas, con el objetivo de prevenir la conflictividad escolar y crear un clima más seguro entre las personas que forman la comunidad educativa. Para, posteriormente resaltar aquellas acciones propuestas desde nuestro país a favor de la promoción de la convivencia en el ámbito educativo. En este caso observaremos que son programas e iniciativas dirigidas sobre todo a la prevención de la violencia y/o el acoso en los centros, aunque veremos que también pueden incluir actuaciones referidas a los otros tipos de programas que hemos visto anteriormente. Entendemos, que para promocionar la convivencia en los centros, es necesario prevenir esas conductas que generan violencia entre las personas.

8.1. INICIATIVAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO EUROPEO.

Smith (2003) apunta que los gobiernos de la mayoría de países europeos no proveen de demasiada información acerca de leyes o requerimientos legales necesarios para la prevención de la violencia en el ámbito escolar. La legislación que se lleva a cabo acerca de este tema, proporciona el desarrollo de políticas globales en el tratamiento de los conflictos en los centros educativos. Lo que permite la provisión de un

marco de actuación en el que se asignen responsabilidades y se impongan sanciones de acuerdo con el cumplimiento de ciertas normas especificadas.

Existe una amplia gama de iniciativas, de las que veremos una muestra posteriormente, dirigidas a reducir la violencia en los centros cuyo alcance es diverso. Algunas de estas acciones tienen influencia a nivel internacional, otras son propias de un país concreto, de una ciudad e incluso de un centro escolar determinado. Todas ellas son ejemplos de la preocupación que existe entorno al establecimiento de una convivencia pacífica en los centros educativos de nuestra sociedad.

Estas iniciativas contemplan diferentes líneas de actuación con el objetivo de potenciar aquellos factores preventivos como el buen clima escolar y el sentido de la responsabilidad de los estudiantes. En ocasiones desde el trabajo del currículum como motor de transformación (trabajo del currículum oculto); a través de la intervención con el alumnado de los centros (también con alumnos y alumnas en riesgo de exclusión social), reforzando su autoestima; o con el profesorado de los centros a través de su formación en estrategias de resolución de conflictos en el aula. Algunas de estas perspectivas de trabajo las describen a continuación algunos autores como Del Rey y Ortega (2001); Serrano (2006); Moral, Pérez y Chiva (2008):

- Creación de **políticas** preventivas basadas en políticas globales o “*whole policing*”. Son iniciativas estatales y locales de apoyo a las escuelas que se caracterizan por la innovación en la organización escolar; potenciar la

acción tutorial, la intervención dentro del aula y la evaluación de esos apoyos (CIDE, 1995; Díaz Aguado, 1996; INCE, 1997; Ortega, 1998; Smith, 1998; Defensor del Pueblo, 2000).

- El trabajo con **familias** fundamentado en la prevención de la violencia, favoreciendo el fomento de modelos basados en la empatía y la democracia que apliquen sanciones de manera consistente y no punitiva; en el desarrollo del *empowerment* y problemas de la indefensión aprendida; en el desarrollo de habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, y en la comprensión del cambio en los hijos de la infancia a la adolescencia (Ortega, 1997; Cowie, 1998; Olweus, 2004).
- La **formación del profesorado**, mediante la reunión de equipos de especialistas para formar al profesorado; medidas basadas en materiales ya preparados para ayudar a los docentes; la implementación de programas junto a padres, madres, alumnos y resto de la comunidad escolar (Ortega, 1997; O'Moore y Minton, 2004).
- La intervención con **alumnos y alumnas**, fundamentada en el trabajo de las relaciones interpersonales y de las emociones, a través de actividades en las que se trabaja la inteligencia emocional. Utilizando la mediación en conflictos, el apoyo y participación entre iguales, prácticas de reparación del daño y desarrollo de la responsabilidad, el respeto y la ciudadanía (Ortega, 1997; Cowie, 1998; Smith, 1998; Del Rey y Ortega, 2001).

Por otro lado, algunas de las iniciativas para la prevención de la violencia que se genera, en las escuelas, implica, diferentes tipos de estrategias, como la actuación directa en el momento en el que tiene lugar cualquier agresión, proporcionando herramientas a todos los miembros de la comunidad escolar afectados, para que se produzca en menor medida. También están aquellas que trabajan las normas de convivencia en el aula y sus consecuencias con todos los miembros de la comunidad escolar para, de este modo, aumentar la responsabilidad de su cumplimiento y las consecuencias que tiene el transgredirlas.

Algunas de estas acciones, se relacionan directamente con la creación de líneas telefónicas orientadas a ofrecer ayuda a aquellos alumnos y alumnas que, desgraciadamente, no encuentran una respuesta por parte de la escuela. Otro tipo de iniciativas son las que van dirigidas al refuerzo de la seguridad en los centros escolares a través de policías o guardas escolares, aumentando la vigilancia y controlando la entrada de armas o de personas ajenas a los centros. Este tipo de acciones, se lleva a cabo poniendo cámaras de seguridad en los centros, aprovisionando de brazaletes con alarma a estudiantes que son víctima de acoso, etc.

En definitiva, las iniciativas que proponen los diferentes países en dónde se están llevando a cabo actuaciones para la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia, pretenden crear un entorno escolar más pacífico y seguro. Como apuntan algunos autores como Mulvey

y Cauffman (2001), *las escuelas deberían ser lugares seguros para los estudiantes y algunas de ellas, lamentablemente no lo son.*

Estas líneas se reflejan en el ámbito operativo a través de la realización de programas en el *marco europeo* como los que se describen a continuación:

- Proyecto CONNECT (Comisión Europea 1999-2002): Dentro de las iniciativas Connect, se genera el proyecto CONNECT-UK 001¹, dirigido por el profesor P. K. Smith (Ortega y Sánchez, 2004) desde la Universidad de Londres. En el que crearon 92 redes de expertos para el desarrollo de programas sobre la violencia escolar y su prevención. Experiencia continuada con el proyecto VISTA en 2003 (*Violence in Schools Training Action*), cuya finalidad es elaborar y difundir el método más efectivo para contrarrestar la violencia escolar en los países europeos (Cowie y Jiménez-Duré, 2004).

Actualmente, el profesor Smith, desde el departamento de psicología de la Universidad de Londres², lidera otro proyecto llamado *DCSF/Goldsmiths Anti-bullying Interventions Project*, este proyecto tiene una duración de dos años (2008-2010) y se divide en cuatro fases, en este momento se encuentra en su segunda fase de implementación. Consiste en un estudio de las acciones que se realizan en los centros para la prevención del acoso escolar. El programa consiste en un primer

¹ La página web en dónde se describen los equipos de investigación que formaron parte de la iniciativa CONNECT es: <http://www.gold.ac.uk>

² Concretamente desde el instituto de investigación sobre la familia y la escuela “*Unit for School and Family Studies*”.

momento, en la elaboración del cuestionario *DCSF/Goldsmiths Questionnaire*³, para comprobar la efectividad de los programas en contra del acoso de los centros que participan en el estudio. Este pase se realiza al finalizar cada una de las fases en las que se divide el proyecto.

➤ *Programa para la Prevención del Bullying (Suecia-Noruega)*: propuesto por Dan Olweus (1998) trata de generar un ambiente positivo tanto en las escuelas como en los hogares, marcando límites sobre aquellos comportamientos inaceptables y aplicando sanciones en caso de aquellos que quebrantan las normas implantadas. Se caracteriza por los siguientes objetivos:

- Crear un ambiente cálido y de interés positivo por parte de los adultos.
- Marcar unos límites firmes sobre aquellos comportamientos inaceptables.
- Aplicar de un modo consistente sanciones por acciones inaceptables y quebrantamiento de normas, que no sean ni punitivas ni físicas,
- Potenciar figuras adultas de autoridad y modelos positivos.

El programa promovido por Olweus, sigue tres ejes fundamentales en la intervención para prevenir la violencia en los centros, que se traducen en las siguientes medidas:

- *Para aplicar en la escuela*: entre las que destacan:
 - Estudio del cuestionario aplicado por Olweus para conocer la situación de convivencia del centro.

³ La información relativa al proyecto se encuentra disponible en la página web:
<http://www.goldsmiths.ac.uk/psychology/research/usfs.php>

- Jornada escolar de debate sobre los problemas de agresores y de víctimas.
- Reforzar la vigilancia durante el recreo y la hora de comer.
- Generar zonas de ocio en la escuela más atractivas.
- Establecer un teléfono de contacto para las posibles víctimas.
- Realizar reuniones de padres, madres y personal de la escuela.
- Reunir grupos de profesores para el desarrollo del medio social en la escuela.
- Crear un círculo de padres y madres.
- *Para aplicar en el aula:* las medidas que se proponen para aplicar en el aula son las siguientes:
 - Crear normas claras de clase contra las agresiones.
 - Convocar reuniones de clase regulares.
 - Realizar juegos de simulación y lecturas acerca del tema.
 - Fomentar el aprendizaje cooperativo.
 - Planificar actividades de clase comunes positivas.
 - Establecer reuniones entre profesorado, familias y alumnado.
- *Para aplicar a nivel individual.*
 - Hablar con agresores y víctimas.
 - Hablar con los padres de los implicados.
 - Utilizar la imaginación y la creatividad para gestionar los conflictos por parte de familias y profesorado.
 - Ayudar a los alumnos que no se implican, los que son “neutrales” o pasivos.
 - Ayudar y apoyar a las familias.

- Establecer grupos de debate para familias de agresores y de víctimas.
- Cambiar de clase o de escuela.

Este programa ha supuesto una iniciativa de gran valor para la comunidad europea, puesto que muchos países como Bélgica, Alemania o Finlandia han adaptado su estructura a las necesidades y contextos diversos en los que se encuentran sus centros escolares. Algunos de ellos se describen a continuación.

- *Programa para la Prevención del Bullying “Program of Schleswig-Holstein” (Alemania)*: este programa se fundamenta en las ideas del programa de prevención de la violencia escolar de Dan Olweus. Se implementó en 37 escuelas de primaria y secundaria, a continuación de los resultados de un estudio realizado en 1993 por orden del Ministerio de Educación del Land Schleswig-Holstein. Una de las acciones del programa fue la de formar una red de grupos llamada “prevención de la violencia en las escuelas” (violence prevention in schools) cuyos componentes eran el personal de los centros, familias y expertos en el tema.

El programa fue evaluado a través del pase de un cuestionario a los estudiantes, al principio y al final de ser implementado. También se les preguntó a los profesores y jefes de estudios, sobre todo, en relación a cuales habían sido las medidas que aumentaron la cooperación con las familias de los estudiantes. Los resultados de la evaluación de estudiantes muestran como se produjo una reducción del acoso en los

centros que participaron en el programa, sobre todo en los estudiantes más jóvenes.

➤ *Programa de Intervención Anti- Bullying “Flanders Anti-bullying Program” (Bélgica)*: este programa está basado en los programas contra el acoso escolar de: Olweus (Prevención del bullying), ya descrito anteriormente, y el de Smith (Proyecto Sheffield), que describimos más adelante. Los que lideraron esta propuesta fueron Stevens y Van Oost (1994). Este programa, en la línea de los que ya hemos comentado, comienza con un estudio para el análisis de las características del agresor/víctima en procesos de acoso escolar (Smith, Pepler y Rigby, 2004). Se llevó a cabo en 18 escuelas seleccionando los últimos cursos de primaria y secundaria. Una vez hecho el estudio, se planificó la intervención fundamentada en acciones como:

- Discusión en grupos con los estudiantes para conocer como percibían los problemas derivados del acoso escolar.
- Producción de un vídeo de sensibilización en dónde se pretendía sensibilizar acerca del problema de la victimización entre estudiantes.
- Pase de un cuestionario antes y después de la intervención.

La evaluación del programa, concluyó con la recomendación de formación para el profesorado en métodos de enseñanza activos, estrategias de resolución de conflictos y role playing, estrategias comunicativas para la conversación con agresores y víctimas de acoso. En cuanto a los estudiantes, los resultados de la evaluación muestran como no se producen cambios significativos en los comportamientos

agresivos de los estudiantes de secundaria, pero sí en los de primaria. Sin embargo, se contempla menor grado de victimización entre los estudiantes de primaria y secundaria.

➤ *Programa Anti-Bullying (Finlandia)*: al igual que el programa anterior, este se fundamenta en los principios de los programas de prevención de la violencia escolar de Dan Olweus en Bergen y de Peter Smith en Sheffield (Inglaterra). La participación voluntaria de 16 escuelas de las áreas de Helsinki y Turku, se basó en la formación del profesorado de tres clases de 4º, 5º y 6º de primaria, lo que significó la participación del profesorado de un total de 48 clases (Smith, Pepler y Rigby, 2004). Estos profesores fueron entrenados durante un año en:

- El intercambio o feedback de las situaciones de convivencia que experimentaban en sus clases a través de los datos recogidos gracias al pase de un cuestionario en 1999.
- Hechos acerca del bullying: investigación que se había llevado a cabo acerca del fenómeno y sus mecanismos.
- Recibir información acerca de métodos alternativos de intervención en casos de acoso, a nivel individual, en el aula, en la escuela, resaltando el énfasis en la intervención en el aula.
- Discutir y compartir experiencias acerca de formas efectivas de intervención y plantear algunas intervenciones futuras.
- Consulta de casos individuales que encontraran especialmente difíciles de resolver.

Los momentos de la evaluación del programa fueron dos, un pretest y un postest, preguntando a los estudiantes a través de un cuestionario

acerca de las situaciones de acoso en los centros. Además de preguntar a los estudiantes, se realizaron varias entrevistas al profesorado lo largo del programa acerca de cuales eran las acciones que habían llevado a cabo en contra de este fenómeno y cómo lo habían hecho. Los resultados indican que las actitudes en contra del acoso de los alumnos aumentaron con la intervención, así como las creencias que tenían acerca de poder hacer algo ante situaciones de acoso. Los profesores afirmaron necesitar un mayor apoyo de los equipos directivos de los centros en su labor cotidiana.

- *Proyecto Sheffield (Inglaterra)*: liderado por Peter Smith (1998:51; 2004:101) se caracteriza porque “*busca la implicación de toda la comunidad escolar; promueve la aplicación de una serie de medidas como la creación de reglamentos y normativas en los centros escolares contra los abusos entre iguales; e introduce estrategias didácticas en el currículum*”. Este programa se llevó a cabo en 23 colegios de la Administración Educativa Local de Sheffield y sirvió de modelo a proyectos desarrollados en otros países, entre ellos, en programas desarrollados en España. El programa estaba orientado a:
- Dar apoyo a las escuelas para que desarrollaran formas de reducir las agresiones escolares.
 - Evaluar la eficacia de los métodos empleados. La evaluación se llevó a cabo mediante entrevistas regulares y cuestionarios cortos.
 - Elaborar un conjunto de medidas para ayudar al profesorado de toda la nación, basadas en materiales ya preparados.

Las estrategias de intervención que se llevaron a cabo en los centros que formaron parte del programa fueron:

- Desarrollo de políticas globales en las escuelas participantes junto al departamento de educación de la administración de Londres.
- Estrategias basadas en el currículum, incluyendo materiales de trabajo en el aula.
- Reproducción de películas: “*Palos y piedras*” (*Sticks and Stones*) y “*Sólo jugando señorita*” (*Only playing Miss*).
- “*Círculos de calidad*” (*Quality Circles*): concepto procedente de la industria adaptado al ámbito educativo (Cowie y Sharp, 1992). Se trata de un grupo de alumnos que se reúnen periódicamente para hablar de sus problemas, plantear soluciones a estos y presentarlas al tutor o al director del centro. Para ello, este grupo es entrenado en estrategias de resolución de conflictos (generación de ideas, desarrollo de habilidades comunicativas...).
- Trabajo directo con alumnos envueltos en situación de agresión.
- Entrenamiento de la asertividad con las víctimas de maltrato.
- Trabajo directo con los agresores utilizando el método Pikas (Pikas, 1989), en el que se tienen entrevistas individuales con los agresores y se establecen unos compromisos en un plazo de tiempo que han de cumplir.
- *Tribunales escolares* o “*Bully courts*”. El aula se convierte en un tribunal en el que las partes envueltas en una situación de conflicto exponen su versión de los hechos y el resto decide que se debería hacer para establecer la responsabilidad del incidente.

- *Consejos entre iguales* o “*Peer counselling*”. Algunos alumnos reciben un entrenamiento en estrategias de consulta y se establecen grupos en los que hay consultores y personas que consultan a éstos. Los grupos se reúnen una vez por semana y están supervisados por un profesor. Estos alumnos sólo pueden escuchar y emitir consejos supervisados, pero no involucrarse directamente en situaciones de maltrato.
- Introducir cambios en los patios y recreos.
- Trabajo con los supervisores del comedor de estudiantes.

La evaluación del programa se fundamentó en la interpretación de informaciones recogidas mediante técnicas cualitativas y cuantitativas. Se pasó un cuestionario a las familias y se realizaron entrevistas a los estudiantes y al profesorado. Los resultados muestran un resultado positivo de la intervención. Las escuelas, en su mayoría, incrementaron las medidas para la prevención del maltrato. Y, como en los resultados que hemos observado en evaluaciones de anteriores programas, existe una diferencia en cuanto al impacto del programa en las etapas de primaria y de secundaria. Siendo esta primera etapa, en la que mejores resultados se han obtenido respecto a la reducción del maltrato entre iguales.

- *Programa Anti-Bullying en las Escuelas de Donegal (Irlanda)*: este programa se denominó “Enfoque de la totalidad de la escuela”, pretendiendo incluir a todos los implicados y a la comunidad en que la escuela se insertaba. Para ello, se creó una red de profesionales, 11

profesores en total, que recibieron formación para coordinar acciones destinadas a combatir el acoso escolar en 42 escuelas de primaria del condado de Donegal (uno de los 26 condados de la República de Irlanda). Este programa consistía en que cada uno de ellos formara a otros profesores, a equipos directivos, a familias y a los miembros de la comunidad. Cada uno de estos profesores “formadores”, tenía a su cargo un total de tres a cinco escuelas para realizar su labor (O’Moore y Minton, 2004).

El programa se divide en tres fases, cada una de las cuales fue evaluada de forma continua a través de la retroalimentación que generaban los profesores en las sesiones formativas:

- *Primera etapa:* los 11 profesores seleccionados fueron formados en talleres y seminarios dirigidos a la prevención e intervención del acoso escolar. Esta etapa tuvo lugar dos fines de semana por mes durante seis meses. Las áreas que se trataron en el programa fueron:
 - o Definiciones de acoso.
 - o La extensión del acoso.
 - o Los signos de victimización.
 - o Los efectos secundarios.
 - o Las causas del comportamiento de acoso.
 - o Las estrategias para la prevención y manejo de incidentes.
- *Segunda etapa:* a través de una jornada de lanzamiento del programa, estos 11 profesores formaron a su vez a otros profesores, equipos directivos, familias y miembros de la comunidad o barrio en el que estaban las escuelas que participaban en el programa. La evaluación de esta etapa se desarrolló a través de preguntar acerca

del grado de satisfacción de los profesores respecto a los aspectos tratados en las sesiones formativas, empleando para ello una escala Likert. Los aspectos que se trataron en esta fase fueron los siguientes:

- Definición de acoso y de los comportamientos asociados a éste.
 - Perfil de las víctimas y de los agresores.
 - Políticas centradas en la totalidad de la escuela.
 - Estrategias para la prevención del acoso en las aulas.
 - Intervención: qué hacer cuando ocurre el acoso.
- *Tercera etapa:* las audiencias que habían sido formadas, aplicaron el programa en los centros escolares. Tras la formación recibida, el personal de los centros desarrolló estatutos escolares en la línea de las pautas que se daban a nivel nacional contra el acoso escolar. La campaña de concienciación fue importante para combatir el acoso contando con todos los miembros de la comunidad escolar: la dirección, personal docente y no docente, el alumnado y las familias. El profesorado se comprometió a crear un clima de aula que no admitiera el acoso o comportamientos asociados a este. Este animó a sus alumnos y alumnas a apoyar a los compañeros y compañeras que fueran víctimas de acoso y a denunciar la situación en caso de estar sufriendolo.

La evaluación resultó positiva y se observó que después de implementar el programa, descendieron los casos de víctimas y agresores, aumentando la implicación de los estudiantes en situaciones de violencia escolar.

➤ Programa de ayuda entre iguales o “peer support” (Inglaterra): coordinado por Helen Cowie desarrolla programas basados en la actuación con estudiantes, que se fundamentan en el trabajo de las relaciones, de las emociones, a través de actividades en las que trabajen la inteligencia emocional. Algunos de los métodos que utiliza, son los que destacamos a continuación:

- Ayuda entre iguales “*Peer Support*”: se realiza a partir de los recursos que ofrecen las amistades de un modo espontáneo. El apoyo entre iguales promueve que los estudiantes tengan un rol activo en la resolución de los problemas de maltrato. Se incluyen estrategias para prestar apoyo a las víctimas de violencia escolar. Los principales tipos de ayuda entre iguales son los que aparecen a continuación (Cowie y Wallace, 2000; Cowie y Jiménez-Duré, 2004; Fernández y Cowie, 2006):
 - Círculo del tiempo o “*Cercle Time*”: consiste en una reunión semanal de un grupo de estudiantes dinamizados por un profesor. En el grupo se realizan actividades, juegos y debates. Es un espacio de tiempo para que los estudiantes compartan sus experiencias, intereses... siempre respetando el turno de palabra de cada participante.
 - Mediación como método de resolución de conflictos “*Mediation and conflict resolution*”: se forman a algunos estudiantes en estrategias mediadoras para que intervengan con sus iguales.
 - Compañeros amigos “*Befriending*”: son alumnos de la misma edad o mayores que de forma voluntaria se entrenan en estrategias de comunicación y liderazgo para servir de apoyo a

sus compañeros de un modo informal (jugando o hablando en el recreo con aquellas personas que están en riesgo de ser victimizadas).

- Escucha activa: fundamentada en las terapias breves (counselling) que se utilizan con adultos. Los alumnos son entrenados en habilidades y estrategias de escucha activa, supervisados por un profesor.
- Tutorización de iguales “*Mentoring*”: los alumnos más mayores ayudan a los alumnos más jóvenes a nivel individual, en sus tareas, con sus problemas, etc. Estos tutores actúan como modelos de conducta, potencian la colaboración y ofrecen consejos apropiados.
- Prácticas de restauración de la justicia (están basadas en el contexto del sistema judicial): se trata hacer ver que quien comete acoso necesita un castigo, que ha de reparar el daño que se ha hecho, y que la amenaza de sufrirlo es un elemento necesario para el control de los individuos que producen situaciones de violencia en las aulas.

En general, este tipo de métodos basados en la ayuda entre iguales son percibidos positivamente por los estudiantes, el profesorado y las familias. Aunque la participación suele ser, en su mayoría, femenina.

- *Programa Ragazzi Anti Prepotenze (Italia)*: trata de fomentar la participación de iguales en el aula en el desarrollo de la responsabilidad,

respeto y ciudadanía (Menesini, 1996, 2003). Su intervención se fundamenta en:

- La participación entre iguales.
- Desarrollo de responsabilidad, respeto y ciudadanía

Para el desarrollo del programa, se emplean las siguientes líneas de trabajo:

- Intervención en la escuela.
- Intervención grupo-aula.
- Trabajo en habilidades sociales y actitudes de cooperación.
- Intervención con modelos de ayuda entre iguales o “*Peer support*”.

En Italia no se describen programas amplios de base escolar o “whole policy”, realizados en su mayoría en un grupo de varias escuelas, pero existen gran número de trabajos específicos de intervención en los centros. Este programa es uno de ellos.

Seguidamente, mostramos en la tabla 27, otros de los programas que en el ámbito internacional, al igual que los que ya hemos visto, sirven de referente en la lucha contra la violencia en los centros escolares de muchos países.

Tabla 27. Otras Iniciativas Internacionales de Prevención de la Violencia Escolar (elaboración propia).		
Procedencia	Programa	Características
Suiza	<i>Bern-Kindergarten Prevention Program</i> (Alkaser y Valkanover, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> - 16 escuelas de preescolar, - evaluación pre y post test, - no se produjeron cambios positivos.
Austria	<i>Styria-Austria Anti-Bullying Program</i> (Atria y Spiel, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> - 2 escuelas de secundaria, - evaluación pre y post test, - no se produjo reducción de victimización ni de agresión.
Estados Unidos	<i>Expect-Respect Elementary School Project USA (Texas)</i> (Sánchez y otros, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> - 12 escuelas, - evaluación pre y 2 post test, - incremento de la sensibilidad ante la violencia escolar.
	<i>Anti-Bullying Program of South Carolina</i> (Melton y otros, 1989)	<ul style="list-style-type: none"> - 39 escuelas: 11 experimentales y 28 control, - evaluación pre y postest, - leve reducción en nivel de agresión - ningún cambio respecto a la victimización.
Canadá	<i>Toronto Anti-Bullying Program</i> (Pepler y otros, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> - 4 escuelas de primaria y primeros cursos de secundaria, - se evaluó pre y post test (familia, entorno escolar, aula e individuo), - reducción de la victimización y cambios en actitudes sociales, aumento leve de agresión.

Estos programas han sido diseñados e implementados con la finalidad de prevenir y paliar las actitudes y conductas de violencia entre escolares. Son un buen ejemplo tanto de la variedad de modelos de iniciativas de intervención, como de la homogeneidad a la hora de elegir criterios de actuación contra el maltrato entre escolares. Consideramos, al igual que Ortega (2005:260), que la violencia en los centros hay que tratarla como un problema y no tan sólo como una conducta aislada, sino como la expresión de situaciones de convivencia escolar que afectan al desarrollo social y moral de los escolares y que, de algún modo, estas situaciones

tienen efectos en la construcción de su personalidad, así como en su posterior integración social.

Cabe destacar en la relación de programas mencionados, que todos emplean la intervención en situaciones de convivencia escolar. Utilizan diversas acciones dirigidas a estudiantes, profesores, equipos directivos, administración, y otros miembros de la comunidad educativa. Además, en su mayoría, han sido evaluados, describiendo resultados que con frecuencia son positivos e invitan a reflexionar acerca de la continuidad de programas de este tipo.

En este sentido, entendemos que la intervención es necesaria, puesto que provee de recursos personales a estudiantes, profesorado, familias y demás miembros implicados en el entorno educativo. Tal vez, sea difícil demostrar el daño que puede causar el maltrato o acoso escolar en la edad adulta, lo que si se ha comprobado es que las personas que ejercen un mayor control de las situaciones conflictivas muestran menores niveles de estrés que aquellas que no poseen ese control (Mora-Merchán, 2006).

8.2. INICIATIVAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA EN ESPAÑA.

La generación de programas e iniciativas para la promoción de la convivencia en nuestro país, ha sido más tardía que en otros lugares de Europa o América. En España, no se trata el tema de la violencia escolar o

la promoción de la convivencia, hasta la publicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo en 1990, como pudimos observar en la parte de este estudio dedicada a la regulación normativa de la convivencia escolar.

El gobierno español comienza a preocuparse por este tema con la publicación del Informe que realiza el Defensor del Pueblo en 1999 (informe descrito anteriormente en el capítulo 2). A partir de entonces es cuando se repara en la necesidad existente de promocionar políticas preventivas contra la violencia y a favor de la convivencia pacífica en los centros educativos. Sin embargo, la propuesta de iniciativas específicas para combatir los problemas derivados de la violencia escolar tarda en hacer su aparición.

Son los gobiernos autonómicos los que comienzan a establecer progresivamente iniciativas de programas dirigidas a la mejora de la convivencia y el clima social de los centros escolares. Es en los años 90, cuando la mayoría de las comunidades autónomas de nuestro país establecieron iniciativas en este ámbito, sin embargo, podemos decir que tan sólo algunas de ellas han sido evaluadas.

Los programas que se desarrollan en las diferentes autonomías para erradicar la violencia en los centros escolares, están diseñados en torno a dos objetivos fundamentales:

- Minimizar la incidencia de actos violentos en los centros escolares,

- Prevenir dichos actos violentos a través de la mejora del clima escolar y de las relaciones interpersonales en una escuela basada en el respeto mutuo y en principios democráticos.

La regulación de un plan estatal para la promoción de la convivencia en los centros escolares, como ya hemos visto con anterioridad (en el capítulo 6), se hace esperar hasta el año 2006. *El Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar* (Ministerio de Educación y Ciencia): destinado a generar un conjunto de acciones dirigidas a prevenir los casos de violencia escolar a través de la promoción de la convivencia. Es una iniciativa del gobierno español que bajo el marco legal de la nueva ley de educación LOE (Ley Orgánica de Educación) y debido a las dificultades de convivencia en los centros escolares del país, considera conveniente generar este conjunto de acciones dirigidas a prevenir los casos de violencia escolar a través de la promoción de la convivencia. Este plan a nivel estatal, acuerda entre otras cuestiones, la creación de un *Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y de Prevención de Conflictos Escolares*.

Seguidamente, podemos ver en la tabla 28 una muestra de algunos de los programas e iniciativas que se han implementado en nuestro país impulsadas por las distintas comunidades autónomas.

Programas de convivencia en el ámbito escolar

Tabla 28. Programas de convivencia de las comunidades autónomas.	
Comunidad	Programa
Andalucía	- Programa Educativo para la Prevención del Maltrato entre Escolares (ANDAVE).
Aragón	- Plan Aragonés para la Convivencia Escolar.
Asturias	- Guía para la supervisión de las relaciones de convivencia y la disciplina en las escuelas.
Canarias	- Programa para la mejora de la convivencia.
Cantabria	- Programa de mediación de conflictos.
Castilla y León	- Servicio de apoyo a los alumnos con comportamiento antisocial.
Castilla La-Mancha	- Plan de convivencia escolar.
Cataluña	- Comisión de investigación de los problemas de conducta en las escuelas (Departamento de Educación). - Programa Convivència i Mediació Escolar (Departamento de Educación)
Extremadura	- Programa de mejora de la competencia social en adolescentes.
Galicia	- Plan integral de la mejora de la convivencia escolar. - Proyecto de mediación "Solucionando xuntos".
La Rioja	- Programa "Buenos tratos".
Madrid	- Programa "Convivir es Vivir".
Melilla	- Comisión sobre el fracaso y la violencia escolar.
Murcia	- Plan regional para el desarrollo de la convivencia en las escuelas.
Nota. Fuente: Ortega y col., 2003; Del Rey y Ortega, 2001; García Raga, 2007.	

Tabla 28. Programas de convivencia de las comunidades autónomas (Continuación).	
Navarra	- Programa Escuela de Familias (incluye un curso de prevención de violencia doméstica y escolar).
País Vasco	- Programa de convivencia escolar.
Valencia	- Programa de fomento de la convivencia escolar. - Plan para la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar (PREVI).
Nota. Fuente: Ortega y col., 2003; Del Rey y Ortega, 2001; García Raga, 2007.	

8.3. PROGRAMAS DE CONVIVENCIA Y MEDIACIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA.

Una vez descritas algunas de las principales iniciativas destinadas a la promoción de la convivencia en el contexto europeo y nacional, consideramos que existe una gran variedad de planes, proyectos y programas que se están llevando a cabo. Por lo que entendemos, que debemos establecer unos criterios de selección respecto al tratamiento más específico de las intervenciones que se están realizando en nuestro país alrededor del tema que nos ocupa.

Así pues, decidimos delimitar la descripción de aquellas iniciativas que fueran exclusivamente denominadas como *programas* y estuvieran destinadas a alguno de los aspectos relacionados con la formación en *resolución de conflictos* en los centros. Dentro de esta clasificación, contemplamos aquellos programas de promoción de la convivencia y prevención y/o intervención en situaciones conflictivas en los centros educativos. Concretamente, aquellos que se encargaran de la formación en

estrategias de afrontamiento de conflictos, fundamentadas en la *mediación*. Según Uranga (2002), todos aquellos programas que trabajan la transformación de conflictos, obtienen resultados si se desarrolla a su vez un programa de mediación en el centro escolar. En la mayoría de los programas de mediación que veremos, se resalta la *función educativa* de ésta puesto que las personas que la experimentan, viven directamente la situación del proceso en el que resaltan unos valores y un procedimiento de resolución de conflictos positivo (Uranga, 2002; Funes y Saint-Mepard, 2001).

La *evaluación* de los programas que comentaremos posteriormente, también fue un criterio de selección que tuvimos en cuenta, puesto que al igual que Smith (2003); Andrés y Barrios (2006); Pérez Pérez (2007); Torrego y Galán (2008); entre otros, consideramos que el camino a seguir en la intervención en situaciones de convivencia escolar, lo marcan aquellas iniciativas que evalúan la eficacia de sus actuaciones.

Además de los motivos que hemos señalado, decidimos establecer estos criterios de selección, puesto que el trabajo que presentamos se basa en la evaluación del *Programa de Convivencia y Mediación Escolar*. Se trata de un programa concreto, fundamentado en la mejora de la convivencia de los centros a través del trabajo de las habilidades mediadoras con los estudiantes.

A continuación, describimos brevemente algunos de estos programas, puesto que existe una gran variedad de ellos que no aparecen en la presente revisión.

➤ *Programa de Mediación Escolar en la Comunidad de Madrid* (Funes y Saint-Mepard, 2001):

Este programa se implementó en 1998 con una duración de dos cursos escolares, y estuvo dirigido a diez institutos de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid, aunque en el segundo curso se incorporaron otros ocho centros. El programa consistía en la formación en el proceso de mediación y estrategias comunicativas a distintos miembros de los centros para que posteriormente, estos mismos formaran a su vez a otras personas de la comunidad escolar, con la finalidad de establecer equipos de mediación en los centros. Este programa se caracterizaba por:

- Realizar un análisis y reflexión sobre el conflicto y sus elementos.
- Presentar la mediación como metodología del programa.
- Trabajar las habilidades de comunicación necesarias para llevar a cabo la mediación.

El programa se desarrolló a lo largo de cuatro fases que describimos a continuación:

- *Fase 1:* puesta en marcha del programa desde un centro de profesorado dependiente la Comunidad Autónoma de Madrid. Como precedente se tomó la experiencia del Centro de Investigaciones para la Paz del País Vasco que impartió formación a los orientadores y miembros de los equipos directivos. Se tuvieron en cuenta unos criterios de selección que aseguraran la implantación posterior del programa en el centro, concretamente de equipos de mediación en los institutos.

- *Fase 2:* se realiza la formación a través de un curso de 15 horas, a todos aquellos miembros de cada centro que estén interesados en ser mediadores. Entre ellos, estudiantes, profesores, personal no docente y otros miembros relacionados con los centros. Para ello, se elaboraron materiales que formaron un manual de entrenamiento, que contenía terminología básica sobre mediación, actividades, casos prácticos, un guión para las sesiones de mediación, documentos de apoyo, etc.
- *Fase 3:* en este momento, una vez finalizada la formación, se ponen en marcha los equipos de mediación, estableciendo en cada centro un servicio de mediación adaptado a sus necesidades. En algunos casos, comenzaron a resolver conflictos a través de la mediación, y en otros comenzaron a negociar con el resto de la comunidad educativa la difusión del equipo, cómo se constituiría, cómo iba a funcionar el servicio de mediación, etc. Por esto mismo, se dio una diferencia de tiempos en cuanto a la implantación de los equipos de mediación en los centros.
- *Fase 4:* en esta última etapa, se procedió a hacer un seguimiento y a evaluar los resultados alcanzados. Para ello, se realizaron visitas a los centros para dinamizar aquellos que tuvieran más dudas acerca de la implantación de los equipos de mediación. Además, también se pasó un cuestionario que recogía aspectos cuantitativos y cualitativos de funcionamiento del servicio y determinaba las necesidades que se habían detectado en cuanto a la puesta en práctica de las funciones de los mediadores.

Los resultados de la *evaluación* indican que:

- El profesorado emplea menos tiempo a resolver los conflictos del aula al existir un equipo de mediación.
- El profesorado que emplea la mediación en el aula, afirman que mejora el clima de clase y que el alumnado adquiere habilidades que le son útiles en las relaciones que establecen con otras personas.
- En las reuniones con miembros de equipos de mediación, profesorado y alumnado se destaca que la mediación les ayuda a contemplar los problemas y relaciones que tienen con otras personas de un modo distinto. Consideran que gracias a la mediación, pueden resolver conflictos que pensaban que no podrían solucionar. Como son las partes del conflicto las que resuelven sus diferencias, los acuerdos a los que lleguen se cumplirán con mayor seguridad. Entienden también que al tratarse de una vía positiva de resolución de conflictos, la mediación tiene un componente educativo, porque abre el camino del diálogo entre las partes y de la participación.

➤ *Programa de Tratamiento de Conflictos y de Mediación Escolar en el Instituto de Formación Profesional de Barrotialde de Gernika* (Uranga, 1997):

Este es un programa de tratamiento de conflictos y de mediación escolar entre iguales, que se llevó a cabo en 1994 en el Instituto de Formación Profesional Baturrialde de Gernika desde el Centro de Investigación por la Paz Gernika-Gogoratuz. Este programa consiste en la formación de un equipo de mediación en el centro. Para ello se siguieron las siguientes fases:

- toma de contacto con la dirección y el departamento de orientación;

- información al profesorado, alumnado y a las familias acerca del programa;
- selección de personas interesadas en participar (un total de once estudiantes y cuatro profesores y profesoras);
- entrenamiento de personas interesadas a través de un curso de formación en el que se trataron los siguientes temas:
 - o definición y análisis del conflicto,
 - o pautas de comportamiento en los conflictos,
 - o comunicación en el conflicto,
 - o negociación,
 - o mediación,
 - o mediación y estructura escolar;
- oferta del servicio de mediación a todo el centro;
- complementación del entrenamiento con especialistas externos a través de un curso intensivo de fin de semana conducido por un especialista.

De todo el proceso, se compuso un equipo con siete estudiantes y cuatro profesores y profesoras que estaban dispuestos a mediar en los conflictos que surgieran en el centro. A continuación se informó al profesorado y alumnado para ofrecer la mediación como servicio de tratamiento de conflictos en el centro, escogiendo al orientador como coordinador del programa. Las funciones del orientador fueron la de establecer los tiempos de formación para el reciclaje del equipo, e informar a aquellas personas que se interesaran por el programa.

La evaluación del proceso fue positiva. Los resultados apuntan a que se resolvieron casi todos los acuerdos que se establecieron entre los

casos tratados y el equipo. Se observó una mejora de la comunicación y en las relaciones de las partes, aunque se constataron algunas limitaciones, como la desconfianza de algunos profesores del centro en el funcionamiento del programa.

➤ *Programa de Convivencia y Participación CONPA* (García Ramos y Medina, 2002):

Este programa fue iniciativa de la Dirección Provincial de Educación de Palencia en el año 2000 (curso escolar 2000/2001) y se extendió durante tres cursos escolares, ampliando posteriormente la convocatoria. Participaron dos centros escolares de esta misma ciudad en su primer curso, y se les sumó uno más, aunque por sus características las actuaciones en este último centro serían distintas a las de los otros dos. Las líneas de actuación del programa de “Convivencia y Participación” fueron:

- la atención a los centros educativos participantes, implantando y desarrollando el modelo de programa. Está dirigido a la comunidad educativa, y se implementó a lo largo de tres cursos escolares, dos de formación y elaboración del Plan Interno de Actuación y uno de seguimiento y evaluación;
- atención a otros colectivos docentes, aunque no pertenecieran a los centros participantes. A través de cursos y jornadas sobre el maltrato entre iguales, la mediación escolar o el estrés del profesorado;
- actividades con alumnos, realizando actividades que fomentaran la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia desde el contexto educativo.

Las acciones desarrolladas en este programa se fundamentaron en la formación del profesorado en convivencia escolar, para que posteriormente diseñara su propio Plan Interno de Actuación sobre la convivencia en el centro.

Se trata de un programa escolar, educativo, preventivo y participativo, cuyos objetivos son los siguientes:

- detectar y analizar los niveles de convivencia en los centros educativos;
- prevenir la aparición de posibles situaciones de maltrato y violencia dentro y fuera de la institución escolar;
- mejorar los niveles de convivencia en el centro educativo y en su entorno;
- apoyar al profesorado en la adquisición de habilidades de comunicación y estrategias de intervención para afrontar los conflictos de convivencia y superar sus problemas.

La evaluación, se realizó a través del seguimiento de cada una de las sesiones, y al finalizar el programa se pasó un cuestionario. Tanto el profesorado como el alumnado se sienten satisfechos con que este tipo de programas ayudan a mejorar las relaciones interpersonales, y, por tanto las situaciones de convivencia que se dan en los centros. Por otro lado, se ven como debilidades del programa la resistencia al cambio de algunos miembros del equipo docente, la escasa participación de las familias o la poca coordinación con otros centros.

Este programa se ha seguido implantando en cursos sucesivos, con la consiguiente adherencia de centros escolares de la provincia de Palencia

y establecimiento de las mejoras necesarias que se han ido constatando en las sucesivas evaluaciones.

➤ *Programa de Educación para la Convivencia* (Pérez Pérez, 2007):

Se trata de un programa de intervención para Educación Secundaria Obligatoria que se llevó a cabo en el año 2005. Se llevó a cabo en un instituto de la provincia de Valencia en 2º curso de Educación Secundaria.

El *objetivo* de este programa era la de mejorar el clima social del aula mediante la aplicación de 12 sesiones de intervención, en las que los estudiantes aprendieran conceptos fundamentales para la convivencia, elaboraran sus propias normas a través de procedimientos democráticos y pusieran en marcha los modelos de resolución de conflictos que resultaran más eficaces.

La *metodología* empleada en el programa es activa y participativa, está basada en el diálogo y en el debate en el aula. Se trataba de que los alumnos llegaran a elaborar sus propias normas, participaran de manera autónoma en la resolución de sus conflictos, organizaran sus responsabilidades en el aula, llevaran a cabo asambleas sistemáticas, prescindiendo poco a poco de la supervisión del profesorado. La pretensión de este tipo de metodología se fundamentaba en potenciar la intervención de los estudiantes en la organización de la vida del aula. En la implementación del programa se emplearon técnicas de trabajo cooperativo como el trabajo en grupo, las asambleas de aula, grupos de investigación, grupos de discusión, texto libre, etc.

Para ello, los *contenidos* de las actividades del programa que se trabajaron fueron los siguientes:

- análisis y comparación de textos;
- la organización de la convivencia en el grupo de iguales;
- evaluación de la convivencia en el aula;
- concepto y características de norma;
- concepto de respeto y normas sobre el respeto a los compañeros;
- el trabajo como elemento de formación y realización personal, normas sobre el trabajo en el aula;
- normas sobre cuidado de los materiales;
- las consecuencias por el incumplimiento de las normas, necesidad y características de las mismas;
- tres formas de afrontar un conflicto;
- expresar sentimientos sin ofender;
- las necesidades de las personas y sus formas de manifestarse;
- pasos para resolver un conflicto.

La *evaluación* del programa se llevó a cabo mediante la aplicación de un pretest y un postest de la escala “*Classroom Environment Scale*” de Moos y Trickett (1974) adaptada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1982, 1987) para medir el clima social del aula. Esta escala se compone de 90 ítems agrupados en cuatro dimensiones y atiende a la medida de las relaciones entre alumnado y profesorado y a la organización del aula. Como resultado del pase de esta escala se contemplaron los siguientes resultados:

- se produjo una mejora en las relaciones tanto de alumnado y profesorado, como entre alumnado (aumento de la confianza, relaciones más abiertas y fluidas, aumento de la amistad);
- la percepción del alumnado acerca de la mejora del orden de la clase, así como a la claridad en cuanto al establecimiento de normas y conocimiento de sus consecuencias;
- el alumnado valoró positivamente la coherencia con la que se aplicaron las normas en el aula y el control del profesorado respecto al cumplimiento de las normas y de la penalización de los infractores;
- también se valoró como positiva la contribución del alumnado a la hora de planificar actividades en el aula y la variedad de técnicas empleadas por el profesorado en cuanto a técnicas y motivación del alumnado;
- disminuyó ligeramente la valoración de la dimensión referida a la importancia de las tareas y del trabajo en clase y la competitividad (probablemente por el cambio de trabajo en el aula, con la aplicación del programa era más cooperativo).

Como conclusión de la evaluación del programa, se constata la mejora producida en las relaciones profesor-alumno y viceversa, además de la organización del aula por la aplicación de este programa.

➤ *Programa de Alumnos Ayudantes* (Andrés y Barrios 2006):

Este programa, se llevó a cabo en un centro de secundaria (1º, 2º y 3º) de la comunidad de Madrid durante dos cursos comenzando en el curso 2000/2001. Se fundamenta en los programas de alumnos

ayudantes implantados en los países anglosajones (Cowie y Wallace, 2000). Consiste en la formación de grupos de estudiantes, con determinadas características prosociales, que recibiendo una formación específica en habilidades sociales y técnicas de solución de conflictos, colaboran con sus compañeros en la resolución de problemas que tienen. Por ello, es esencial la confidencialidad de los casos que se presenten a este grupo de alumnos ayudantes. Estos alumnos, son supervisados por algunos profesores comprometidos con el programa. Los tipos de ayuda entre iguales, son los que ya hemos visto con anterioridad en los programas europeos:

- la hora del círculo;
- compañeros amigos;
- mediación y resolución de conflictos;
- escucha activa;
- tutorización de iguales.

La evaluación se lleva a cabo a través del empleo de grupos de discusión en dos momentos. Los objetivos de la misma están entorno a evaluar la eficacia percibida y el programa en sí mismo. En cuanto a los resultados del proceso evaluativo, destacan que:

- es necesario darle más difusión al programa en el centro, mucho del profesorado y alumnado del mismo desconoce esta intervención al finalizar el curso;
- la selección de alumnos ayudantes debería revisarse;
- consideran necesaria la formación de alumnos ayudantes y la continuidad del programa con algunas modificaciones (como la

difusión del programa, el cambio en la selección de los alumnos ayudantes, mayor implicación de profesorado, etc.).

➤ *Programa de Mediación de Conflictos en Centros Escolares* (Torrego y Galán, 2008):

Este programa se implementó en 24 centros educativos de educación primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid a lo largo de cuatro años, durante el período comprendido entre 1998 y 2002. Posteriormente, este mismo programa se implantó entre los años 2003 y 2007. El programa de mediación se puso en marcha desde el Programa de Orientación Psicopedagógica, actual Departamento de Orientación Escolar, del Centro Regional de Innovación y Formación del Profesorado (CRIF) “Las Acacias” de la Comunidad de Madrid.

Este programa se fundamenta en la revisión de los modelos de administración de justicia en la escuela, proponiendo un modelo integrado. Parte del concepto de mediación como *método de resolución de conflictos en el que las partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona neutral, el mediador*.

Los *objetivos* del programa fueron los siguientes:

- comprender el papel del conflicto en la vida de las personas;
- practicar modelos colaborativos de resolución de conflictos;
- favorecer el conocimiento de la mediación como estrategia particular de resolución de conflictos en el ámbito escolar;
- instaurar la mediación como programa de resolución de conflictos de convivencia en los centros acogidos al programa.

El programa de mediación se estructuró en varias fases, que pasamos a comentar a continuación:

- *1ª Fase de creación de condiciones*: se organizó un seminario al que asistieron los coordinadores del programa en cada centro. Se trataron aspectos relacionados con la implantación del programa desde una perspectiva de mejora. Una vez completada esta fase, los coordinadores de los centros (miembros de equipo directivo y orientadores), llevaron la propuesta del programa a los centros con la intención de difundir el programa y organizar el entrenamiento de los futuros mediadores.
- *2ª Fase de formación*: se impartió la formación en los centros a todas aquellas personas de la comunidad educativa interesadas en convertirse en mediadores. A lo largo de un curso que duró 20 horas, los asistentes recibieron contenidos acerca del análisis del conflicto, favoreciendo un entrenamiento en las habilidades de comunicación necesarias para realizar el proceso de mediación y dedicando atención a la implantación del proyecto en cada centro.
- *3ª Fase de organización y puesta en marcha del servicio de mediación*: puesta en marcha de un equipo de mediación por cada centro que participaba en el programa. En esta fase, se determinaron las funciones del equipo, se elaboró el material para uso del equipo de mediación, se organizaron sesiones de coordinación, se diseñó el plan de formación y entrenamiento permanente de los miembros del equipo, se desarrolló un plan de difusión de la mediación en el centro y se introdujo el equipo de mediación en la organización del centro.

- *4ª Fase de profundización en la mediación:* en esta última fase se establecieron las condiciones en las que el equipo de mediación iba a mantener una estructura permanente de apoyo y también iba a coordinarse con el resto de centros que formaban parte del programa. También se convocaron unas Jornadas de Encuentro de Equipos de Mediación, organizadas anualmente desde el Departamento de Orientación Escolar del CRIF⁴.

Se realizó la *evaluación* del programa para conocer el impacto de los programas de mediación en la mejora de la convivencia en los centros a través de técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida de información, entre ellas: documentos del centro, entrevistas semiestructuradas y cuestionario, así como sesiones de discusión. Los resultados de la evaluación, muestran algunas fortalezas del programa y algunas debilidades. Entre las fortalezas, cabe destacar:

- los centros consideran el programa de mediación como una herramienta positiva para el tratamiento de conflictos, valoran la mediación como un elemento importante al que hay que dedicar más tiempo y energía;
- el profesorado percibe que se ha producido una mejora en el clima de convivencia en aquellos centros en los que tienen equipo de mediación activo;
- se constata que la mediación ayuda a frenar el aumento de partes y amonestaciones escritas y reduce el número de expedientes disciplinarios;

⁴ <http://www.educa.madrid.org/web/crif.acacias/>

- la resolución de conflictos a través de la mediación contribuye a que exista un clima más ordenado en el aula y una mejora en el rendimiento académico de los alumnos.

Entre las debilidades, se resaltan las siguientes:

- se constata una falta de implicación en el programa por parte de los orientadores escolares, el personal no docente y las familias del alumnado.
- se observa la falta de apoyo de la administración educativa en cuanto a la financiación de proyectos de investigación e innovación que realicen estudios para medir el impacto real de este tipo de programas.

➤ *Programa de Educación Social y Afectiva en el Aula:* (Trianes y Muñoz, 1997)

Está basado en el programa *Interpersonal Cognitive Problem Solving Thinking* de Spivak y Shure (1974, 1982), centrado en enseñar habilidades de solución de problemas interpersonales. El programa de Educación Social y Afectiva, fue adaptado y aplicado en educación primaria en el año 1994 en Málaga, impulsado por la Delegación de Educación.

El programa se estructura en torno a tres módulos que siguen una secuencia determinada que supone una construcción progresiva de competencia social en el contexto de la clase. Los módulos son los que figuran a continuación:

- *Módulo 1. Mejorar el clima de clase:* Los objetivos que se pretenden en esta primera parte del programa son:

- Favorecer el conocimiento recíproco y las amistades.
- Consciencia de pertenencia a grupos, responsabilidad social.
- Establecimiento de normas de grupo, autonomía y autogestión.

En este módulo se tratan los *contenidos* de:

- la comunicación y conocimiento interpersonal,
- la clase como grupo humano en desarrollo y
- la autogestión en la marcha de la clase.

Las *actividades* que se desarrollan en esta parte del programa incluyen:

- juegos de comunicación y expresión emocional,
- análisis y reflexión de historias,
- debate norma a norma y revisiones de grupo.

- *Módulo 2. Solucionar los problemas con los demás sin pelearse:* Los *objetivos* de este segundo módulo, se refieren a:

- Expresar y reconocer sentimientos.
- Interiorizar pensamiento reflexivo en pasos manejables.

En cuanto a los *contenidos* que se trabajan se apuntan los siguientes:

- conocimiento e inferencia de emociones y afectos,
- aprender pensamiento reflexivo y negociación.

Las *actividades* se realizan en torno a las siguientes acciones:

- juegos de comunicación de emociones e información íntima;
- análisis y reflexión de problemas reales, debate moral;
- dramatizaciones con retroalimentación.

- *Módulo 3. Aprender a ayudar y cooperar:* Los *objetivos* en este último módulo, se encuentran dirigidos a:

- Implantar en las materias escolares la metodología del aprendizaje cooperativo.
- Aprender a ayudar, a discutir, a planificar, a evitar los obstáculos, etc.
- Generalizar los comportamientos de ayuda y los sentimientos prosociales.

En cuanto a los *contenidos* se estructuran en torno a:

- aprender y comenzar a trabajar en grupos cooperativos.

Las *actividades* que se desarrollan en este último módulo consisten en:

- tecnología del aprendizaje cooperativo
 - tecnología del aprendizaje cooperativo;
 - análisis en grupo y práctica con retroalimentación;
 - análisis y dramatizaciones, revisiones en grupo.

La *evaluación* se llevó a cabo, a través de diversos instrumentos de recogida de información fueron el autoinforme, el sociograma, una escala del clima de clase. Los resultados indican que la aplicación del programa ejerce un efecto positivo en las aulas en las que se implementó. Se percibió un buen clima de aula por parte del profesorado y alumnado. El profesorado se percibía motivado e interesado por implementar nuevas actividades para el curso siguiente.

Este mismo programa se implementó en educación secundaria con el nombre de “*Aprender a ser persona y a convivir*” en el curso 2001-2002 (Trianes y Fernández-Figares, 2001).

➤ Programa “Convivir es Vivir”.

El Ministerio de Educación y Cultura suscribió en el año 1997, junto con otras instituciones y entidades, un acuerdo interinstitucional en el que se proponían actuaciones en esta materia dando lugar al Programa "Convivir es vivir"⁵. Dirigido por José Luis Carbonell (2001), es un programa que se aplica en 26 centros escolares de la Comunidad de Madrid⁶.

Parte de una filosofía preventiva cuya finalidad es la mejora del clima de convivencia en los centros escolares y en su entorno. Para ello, se genera un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional, para que los centros educativos persigan altos índices de convivencia y eduquen en la no violencia desde una perspectiva holística de intervención, a través de la unificación en una acción común, de los recursos que hasta el momento cada una de las instituciones y entidades colaboradoras ponía a disposición de los centros educativos.

Los *objetivos* del programa son los que describimos a continuación:

- Mejorar los niveles de convivencia en los centros educativos y en su entorno próximo mediante la coordinación interinstitucional de actuaciones y recursos.
- Fomentar las actitudes de conocimiento, respeto y tolerancia para prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera de la institución escolar.

⁵ Información extraída de la página web:

http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm

⁶ Últimos datos referidos a la resolución del 12 de junio 2007 por la que se establece el procedimiento para la participación en el programa “Convivir es vivir”.

- Proporcionar al profesorado habilidades y estrategias de intervención con las que afrontar los posibles conflictos que puedan surgir en los centros relacionados con el deterioro de la convivencia.

El programa se desarrolla a lo largo de dos cursos escolares estableciéndose diversas *acciones* para cada uno de ellos y que veremos a continuación⁷:

- *Primer curso*: durante este curso, el profesorado recibirá una formación básica consistente en la adquisición de conocimientos, habilidades y estrategias para la elaboración de un Plan Interno de Actuación para la mejora de la convivencia en los centros. Esta formación será responsabilidad de la Dirección Provincial de Educación de Madrid (Centros de Profesores y Recursos, Unidades de Programas Educativos y servicios de apoyo). Los objetivos de esta primera fase del programa serán:
 - o Facilitar al profesorado la adquisición de conocimientos necesarios en relación con la convivencia en un centro educativo.
 - o Proporcionar al profesorado habilidades y estrategias para la elaboración de un Plan Interno de Actuación para la mejora de la convivencia y adaptado a las necesidades de cada centro.

En cuanto a los *contenidos* de esta primera etapa, serían los que mencionamos a continuación:

- o Conceptos básicos sobre la educación para la convivencia.
- o Características de la etapa evolutiva de los alumnos y las alumnas.

⁷ Información extraída de la página web:
<http://www.fe.ccoo.es/pdf/libros/Libroconvivencia.pdf>

- Ámbitos de actuación para la mejora de la convivencia en un centro educativo (desarrollo curricular, organización y participación en el centro, relación con la familia y la comunidad).
 - Métodos e instrumentos de observación y recogida de información para el análisis de la situación del centro en relación con la convivencia.
 - Metodología para la consecución de acuerdos entre los profesores y profesoras del grupo de trabajo y toma de decisiones para la elaboración del Plan Interno de Actuación.
- *Segundo curso*: durante este segundo curso, el profesorado podrá solicitar módulos de formación específica orientada al desarrollo de su Plan Interno de Actuación. Los *objetivos* para realizar esta fase son:
- Facilitar al profesorado una formación especializada, respondiendo a aspectos concretos relacionados con sus necesidades e intereses, así como con los objetivos y ámbitos de trabajo contemplados en el Plan Interno de Actuación.
 - Alcanzar las metas propuestas en el Plan Interno de Actuación, mediante el desarrollo eficaz de las actividades y medidas adoptadas en el mismo.

Los *contenidos* a desarrollar en este segundo curso son los que apuntamos a continuación:

- Relacionados con el ámbito curricular:
 - Educación en valores y temas transversales, metodología y evaluación, integración en el proyecto curricular de

etapa, programaciones de área y aula y materiales curriculares.

- Metodología de trabajo cooperativo y aprendizaje entre iguales.
 - Metodología y técnicas para el desarrollo de capacidades sociopersonales: comunicación interpersonal, habilidades sociales, toma de decisiones, asertividad, autoconcepto.
 - Metodología y técnicas de estudio y resolución de forma no violenta.
 - Manejo de problemas de conducta que se plantean en el aula, tanto a nivel grupal como individual.
- Relacionados con el ámbito del centro:
- Estrategias para fomentar la participación y la responsabilidad del alumnado en la toma de decisiones, en relación con el desarrollo de la convivencia. Utilización de los espacios y las estructuras de participación ya existentes y de otras estrategias posibles:
 - Educación intercultural, solidaridad, tolerancia frente al racismo y la xenofobia.
 - El Reglamento de Régimen Interior como marco educativo para el desarrollo de la convivencia y no como elemento sancionador.
 - Los recreos y el comedor; las actividades extraescolares y complementarias como “espacios educativos y de convivencia”.

- El cuidado del entorno físico del centro (en los aspectos estéticos de seguridad, higiene y salud), como un factor favorecedor del bienestar del alumnado, el profesorado y el personal no docente, y por lo tanto de la convivencia.
- Relacionados con el ámbito de la familia y la comunidad:
 - Vías de colaboración de las diferentes instituciones y profesionales en el desarrollo de la convivencia, tanto en el centro como en su entorno próximo.
 - Recursos externos al centro: conocimiento, acceso, coordinación con los de la zona.
 - El papel de las familias en el programa. Estrategias y espacios de coordinación y cooperación.
 - Conocimiento e intercambio de experiencias con otros centros que hayan trabajado en la mejora de la convivencia.

El desarrollo del programa implementa *acciones* de formación para las familias del alumnado de los centros escolares. Estas acciones se estructuran también en dos cursos. Corren a cargo de la Dirección General de Centros Educativos de la Comunidad de Madrid y del Defensor del Menor. La formación se realiza a través de charlas, sesiones formativas, conferencias, etc. El objetivo de esta actuación es motivar a las familias para la creación o consolidación de una Escuela de Familias. En cuanto a los contenidos, serán aquellos que propongan los padres y madres de cada centro educativo.

Según García Raga (2007b), la evaluación de este programa resultó ser positiva, a pesar de que tan sólo fueron evaluadas algunas de las acciones llevadas a cabo en el mismo.

➤ *Programa de Convivencia y Mediación Escolar:* (Led, 2007).

Este programa surge como resultado de un estudio que se realizó en 1997 acerca de los desajustes conductuales de los estudiantes de los centros públicos catalanes. También se realizó una investigación sobre juventud y seguridad en el año 2001 (Elzo, 2001), con la colaboración de los departamentos de interior y educación de la Generalitat. Ante los resultados, en los que se constató una necesidad de educar para el aprendizaje de vivir con los demás, una de las respuestas del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, fue la puesta en marcha del *Programa de Convivència i Mediació*, que estuvo coordinado por Pere Led (García Raga, 2007b). Este programa se fundamentó en otros programas que se implementaron anteriormente, siendo estos el *Programa de Mediación Penal Juvenil* y el de *Competencia Social* de Manuel Segura (Led, 2006), compartiendo con ellos objetivos y metodología de trabajo y basándose en las siguientes premisas:

- educar a través del diálogo (escuchar la voz de las víctimas);
- reflexionar y responsabilizarse de las consecuencias de las acciones propias; y,
- ofrecer nuevas oportunidades a las personas (priorizando vías de resolución de conflictos alternativas al castigo y a las medidas puramente sancionadoras).

Se trata de una iniciativa basada en la prevención, formación e intervención a través de potenciar la acción tutorial, la detección y evitación de conflictos entre estudiantes y la implementación de mecanismos de mediación en las escuelas.

Es un programa que vincula la mejora de la convivencia con la aplicación de actividades formativas en mediación e intervenciones mediadoras con el alumnado, consejo escolar, en definitiva a toda la comunidad escolar.

Sus *objetivos* principales son⁸:

- Formar para la convivencia
- Prevenir las conductas problemáticas
- Intervenir ante los conflictos

En cuanto a las áreas de actuación y a los *contenidos* del programa señalamos los siguientes (García Raga, 2007b)⁹:

- *Ámbito de formación para la convivencia* en:
 - o Orientación y acción tutorial. En especial, se ofrecen las propuestas que a continuación contemplamos:
 - El diseño de planes de formación permanente para el ejercicio de la función tutorial.
 - La estructuración del programa de acción tutorial en áreas temáticas y su integración en el currículum.

⁸ Documento del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya sobre el Programa de Convivencia Escolar.
<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/convi.pdf>

⁹ Información extraída de la tesis doctoral: García Raga, L. (2007). La convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un plan de convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana. Valencia. Universitat de València.

- La creación y el intercambio de materiales específicos para la acción tutorial.
- La potenciación de la implicación familiar en la acción tutorial.
- Actitudes, valores y normas. Se especifica como primordial trabajar los siguientes ámbitos:
 - Coordinación y refuerzo de la formación en actitudes, valores y normas.
 - Impulso de la formación en competencia social.
 - Potenciación de la participación y responsabilidad del alumnado.
 - Seguimiento de los comportamientos problemáticos.
- Habilidades sociales.
- Mediación escolar. Para implantar el servicio de mediación en los centros, se siguieron las siguientes fases:
 - *Sensibilización*, información al Departamento de Orientación de los centros participantes acerca de las implicaciones de establecer el servicio de mediación en cada centro.
 - *Formación*, en habilidades sociales y comunicativas, además de en el proceso de mediación de conflictos a profesorado, alumnado, familias y demás miembros de la comunidad escolar.
 - *Planificación*, de la puesta en práctica del equipo de mediación a través de la difusión del servicio a todo el centro, concreción del espacio en dónde tendrán lugar las reuniones, etc.

- *Práctica*, el equipo de mediación se pone a mediar conflictos en el centro.
 - *Consolidación*, se trabaja la valoración de las intervenciones a través del role-playing, además de elaborarse un Proyecto de Mediación en el centro.
 - *Evaluación*, seguimiento y control de la actuación del equipo de mediación en el centro.
- *Ámbito de prevención de conductas problemáticas:*
- Detección de conductas problemáticas.
 - Campañas específicas, en donde se prime: la sensibilización, la participación y la sistematización.
 - Participación del alumnado y las familias.
- *Ámbito de intervención ante el conflicto:*
- Normas de convivencia. Los Reglamentos de Régimen Interior deben referirse a los derechos de los niños y definir las formas de discriminación o de agresión más frecuentes entre los preadolescentes, así como los procedimientos de intervención previstos en estos casos.
 - Introducción a la mediación.
 - Actuaciones ante el maltrato entre alumnos, como pueden ser:
 - En primer lugar, se debe tomar conciencia del problema y de su importancia para la buena convivencia en el centro y la seguridad y salud de las personas que forman parte del mismo. Informar y sensibilizar sobre esta cuestión contribuye a la prevención de posibles situaciones de maltrato.

- En segundo lugar, el centro debe disponer de mecanismos de detección de posibles situaciones de maltrato y de líneas de actuaciones claras y específicas.
 - Finalmente, el mismo alumnado debe aprender a distinguir claramente qué es un maltrato, conocer cuáles son sus derechos y deberes, saber cómo actuar y, sobre todo, que no calle.
- Planes estratégicos en materia de convivencia.

Respecto a la *evaluación* del programa, en un primer momento se obtuvieron datos descriptivos en relación a la composición de los centros, de las características del funcionamiento de los mismos, si había comenzado la actuación del equipo de mediación, etc. Respecto a la evaluación del programa, no existen resultados globales publicados, si bien sí se han realizado seguimientos para conocer el funcionamiento de los equipos de mediación en centros en los que se ha implementado el programa. Por otra parte, cabe decir que sí existen algunos resultados particulares de centros en los que se ha puesto en práctica el programa y la satisfacción es generalizada (García Raga, 2007b).

Una vez revisados algunos de los programas orientados a la promoción de la convivencia en los centros educativos, observamos como se establecen algunos puntos en común entre la mayoría de ellos. –ver tabla 29

La mayor parte de los programas que hemos visto, se orientan a la intervención en materia de convivencia escolar, y ésta se dirige a más de un

colectivo dentro de la comunidad escolar. En algunos programas vemos como los protagonistas de las acciones son el profesorado y el alumnado, mientras que en otros se intenta abarcar el mayor número de participantes posible dentro de la comunidad educativa, incluyendo a los orientadores, el equipo directivo, las familias, el personal no docente, y otras personas relacionadas con el entorno escolar.

En casi todos los programas los contenidos que se trabajan se fundamentan en la formación de los miembros de la comunidad escolar en habilidades sociales y comunicativas, además de estrategias para implementar la mediación en los centros educativos. Son las líneas de intervención que siguen la mayoría de programas e iniciativas orientadas a la promoción de la convivencia escolar.

Centrándonos concretamente en aquellos programas que se dedican a la formación en mediación, podemos observar como algunos de ellos, preparan a un grupo de los miembros de la comunidad escolar que serán los encargados de difundir la mediación en sus respectivos centros a través de la implantación de equipos de mediación. Mientras que en otros casos, las acciones formativas y de intervención en los centros se dirigen a todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.

En cuanto a la parte referida al seguimiento y evaluación de los programas, observamos que, a pesar de que la selección que hemos hecho contempla la evaluación de un modo u otro, ésta no forma parte de la planificación de algunos de los programas tratados. En aquellos programas en los que si que se lleva a cabo una evaluación o seguimiento de las

acciones que se implementan, vemos como la complementación de técnicas de recogida de información aporta una visión más completa de los resultados acerca del funcionamiento de estos programas. Además, también contemplamos como la evaluación ejerce un efecto retroalimentador entre sus implementadores y los coordinadores del programa, informando acerca de cuales son las fortalezas y debilidades del mismo, proponiendo mejoras para las siguientes ediciones y marcando cual es el camino a seguir en la tarea de promocionar la convivencia en los centros escolares.

Tabla 29. Resumen de Programas de Mediación Escolar en España (elaboración propia).

PROGRAMAS	Audiencias				Prevención	Intervención	Estrategia utilizada para la prevención o intervención
	Alumnos	Profesores	Familias	Otros			
<i>Programa de Tratamiento de Conflictos y de Mediación Escolar en el Instituto de Formación Profesional de Barritalde de Gernika</i>	✓	✓				✓	Formación de Equipo de Mediación (habilidades sociales y comunicativas)
<i>Programa de Convivencia y Participación COMPA</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Formación profesorado y alumnado
<i>Programa de Educación para la Convivencia</i>	✓					✓	Formación del alumnado
<i>Programa de Alumnos Ayudantes</i>	✓					✓	Formación de alumnado (habilidades sociales y comunicativas)

Tabla 29. Resumen de Programas de Mediación Escolar en España (Continuación).

PROGRAMAS	Audiencias				Prevención	Intervención	Estrategia utilizada para la prevención o intervención
	Alumnos	Profesores	Familias	Otros			
<i>Programa de Mediación de Conflictos en Centros Escolares</i>	✓	✓	✓	✓		✓	Formación de Equipos de Mediación (habilidades en mediación)
<i>Programa de Educación Social y Afectiva en el Aula</i>	✓	✓		✓	✓		Formación del alumnado (habilidades de solución de problemas interpersonales)
<i>Programa "Convivir es Vivir"</i>	✓	✓	✓	✓	✓		Formación del profesorado y familias
<i>Programa de Convivencia y Mediación Escolar</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Formación en mediación y competencia social

8.4. OTRAS INICIATIVAS DE PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL ÁMBITO NACIONAL.

A continuación, apuntamos algunas iniciativas de promoción de la convivencia escolar, que han tenido una especial relevancia en nuestro país por servir de modelo a multitud de centros educativos en España. A pesar de que no cumplen con los requisitos que nos habíamos marcado respecto a la selección exclusiva de cierto tipo de programas, que hicimos en el apartado anterior 8.3, consideramos que debemos dejarles un pequeño espacio en este estudio puesto que también se dedican a promocionar la convivencia desde la intervención en aspectos relacionados con la resolución de conflictos y la mediación escolar.

Estos dos proyectos que describimos seguidamente, han servido de modelo a varios centros de las distintas comunidades autónomas en España. Su principal objetivo se ha orientado a la creación de redes de centros educativos que trabajen en la promoción de la convivencia escolar. Suponen la aplicación de una serie variada de acciones que se dirigen a la intervención en todos los ámbitos relacionados con el contexto educativo y con la participación de los miembros de la comunidad escolar.

➤ *Proyecto Atlántida :*

Este proyecto lo constituyen una Red de Innovación Democrática de centros educativos de varias comunidades autónomas españolas, entre ellas figuran Canarias, Murcia, Madrid, Cataluña y Asturias, a las que se van agregando cada vez más (Euskadi, Castilla La Mancha, Valencia,...). Su origen se encuentra en 1996 en un grupo de reflexión

autónomo de Canarias que junto a la *Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela* (ADEME) crean las bases teóricas y el modelo de una escuela democrática. Esta propuesta se lanza a los centros educativos para la auto revisión de la situación de convivencia en los mismos (Moreno y Torrego, 2001), cuya finalidad es la creación y dinamización de una red de centros que desarrollen procesos democráticos de innovación educativa.

Como *objetivos* del programa figuran los siguientes:

- Promover experiencias colaborativas y democráticas de, y en los centros educativos.
- Conectar la innovación que se produce en los centros, apoyar la investigación de las escuelas que experimentan nuevas formas de colaboración democrática en los temas curriculares y organizativos.
- Dinamizar la vanguardia de una escuela que no cesa en su empeño por mejorar el servicio educativo.

Las *líneas de actuación* que se llevan a cabo desde el proyecto son las que apuntamos a continuación¹⁰:

- Organización de *Jornadas de Difusión y sesiones de publicación en las diferentes Comunidades Autónomas*.
- Colaboración con instituciones de otros países de nuestro entorno.

Con el objetivo de crear una propuesta de marco teórico sobre la cultura democrática y estrategias para ser introducidas en los centros escolares junto a los valores priorizados. Además de la creación de una *propuesta de Escuela Democrática*, características de un

¹⁰ Información extraída de la Página web: <http://www.proyecto-atlantida.org/>

currículo y una organización democrática, indicadores de una metodología y una evaluación democráticas.

- Diseño y elaboración de una propuesta de autorrevisión democrática.
- Diseño y elaboración de una propuesta de trabajo concreta para el proyecto y sus centros, basada en el *modelo de procesos*, para desarrollar planes de mejora en los centros educativos: narraciones de la evolución de *experiencias concretas*.
- Creación de modelos de participación en la elaboración de una organización democrática entre los tres sectores educativos: *Reglamentos de Régimen Interno, Comisiones de Convivencia o de Evaluación*.
- Creación de modelos de *apoyo a la Convivencia democrática y la mediación de conflictos*, tratamiento de la disciplina y la disrupción escolar, las habilidades sociales, el tratamiento de la Interculturalidad.
- Creación de modelos de trabajo para la participación de las *familias con Talleres sobre los temas fundamentales de innovación educativa: mejora de las programaciones de centro y aula (PEC Y PGA)* en un centro, la convivencia y la disciplina en casa, el uso de los medios audiovisuales...
- Ejemplificaciones de Unidades Didácticas Integradas o trabajos por proyectos en diferentes etapas educativas.
- Elaboración de otros materiales, como las Agendas Tutoría Escuela y Familia democrática para las etapas de infantil, primaria y secundaria; Análisis del tratamiento de los valores en los textos; prácticas de desarrollo comunitario; escuelas de padres y madres...

La *evaluación* del proyecto se refleja en un documento llamado “La Convivencia y la Disciplina en los Centros Escolares”¹¹ que se elaboró en el año 2003. Este documento contiene el modelo, las acciones y las experiencias concretas de los centros que han participado en el proyecto.

➤ *Proyecto SAVE:*

Este programa fue desarrollado por la Comunidad Autónoma de Andalucía y conducido por Rosario Ortega (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2004; Del Rey y Ortega, 2007), está destinado a trabajar con los equipos docentes de las escuelas sevillanas para mejorar la convivencia. Se fundamenta en el trabajo realizado en el programa coordinado por Peter Smith en Sheffield y en el modelo de gestión de la convivencia en los centros denominado “*whole policy*”, comentado anteriormente (punto 8.1). Este proyecto dio lugar al “Programa de prevención de los malos tratos entre escolares. Andalucía Anti-violencia escolar” ANDAVE en el año 1997.

Este programa comienza con una exploración o diagnóstico de los problemas de 26 escuelas de educación primaria y secundaria sevillanas. Una vez hecha la exploración, se trabaja con los equipos docentes y se muestran los resultados. Entonces el profesorado decide si establece un equipo de trabajo para mejorar el clima de convivencia del centro y prevenir la violencia escolar. Su principal *objetivo* se basa en la prevención de la violencia escolar para la mejora de la convivencia en los centros educativos. Se trabajan una serie de medidas educativas

¹¹ Documento de seguimiento de las actuaciones desarrolladas en el Proyecto Atlántida: <http://www.proyecto-atlantida.org/download/ConvivenciaLibro.pdf>.

basadas en la educación en sentimientos y valores, la actividad de enseñanza-aprendizaje y la gestión de la convivencia. Sus principales líneas de *actuación* en los centros se fundamentan en las que enumeramos a continuación Del Rey y Ortega (2007):

- *Mejora de la organización escolar*: a través de acciones encaminadas al desarrollo democrático y dialogado de la vida en el centro.
- *Formación del profesorado*: mediante la combinación de jornadas, seminarios, grupos de trabajo y formación, se fomenta la sensibilización, la información del profesorado así como el desarrollo de competencias profesionales necesarias para la construcción de la convivencia y el desarrollo de estrategias específicas.
- *Trabajo de aula*: acciones a realizar con el alumnado, centradas en la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto y la valoración de las opiniones de los demás. Actividades que potencian la empatía, la expresión emocional, la asertividad y la actitud activa ante situaciones normalmente injustas.
- *Programas específicos*: estableciendo medidas de respuesta e intervención directa con el alumnado implicado en situaciones de violencia. Entre estos programas, destaca la ayuda entre iguales, la mediación en conflictos y los programas de desarrollo de la asertividad y la empatía.

Para realizar la *evaluación* se utilizaron cuestionarios destinados al alumnado de los centros participantes para valorar la situación de maltrato en el centro antes y después de la implementación del

programa. Parece ser que, aunque el problema del maltrato no desaparece, sí sufre un descenso importante. En la recogida de información, también se utilizó otro cuestionario corto en el que se preguntó a los estudiantes acerca de la actuación de sus profesores en cuanto a la implicación que habían tenido en la intervención. En este caso, al analizar la información, se advirtió que las actuaciones más efectivas del programa eran aquellas en las que se daba una mayor implicación por parte del profesorado de los centros. Este dato, indica que educar en la convivencia no es un trabajo exclusivo con el alumnado de los centros educativos, sino que es necesario el trabajo cooperativo del profesorado como modelo de convivencia en los centros (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2004).

8.5. PROGRAMAS E INICIATIVAS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.

En la Comunidad Valenciana, también se han generado propuestas diversas para la promoción de la convivencia en los centros escolares. A continuación describimos brevemente algunas de las más significativas atendiendo a la relevancia que han tenido en el ámbito de la Comunidad Valenciana, como son el “*Programa para el Fomento de la Convivencia en los Centros Educativos*” y el “*Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los Centros Educativos*”. Ambos respaldados por la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana, el primero de ellos en el año 1998 y el segundo en el año 2004.

Aunque también nos referimos a las dos iniciativas, que son el objeto de este estudio, y que trataremos con mayor detalle posteriormente en el estudio empírico. Estos dos programas son el “*Programa para la Prevención de la Violencia Estructural en las Familias y en los Centros Escolares*” y el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”. Ambos promovidos por una entidad privada sin ánimo de lucro dedicada al estudio y el trabajo por la cultura de paz en nuestra sociedad.

➤ *Programa para el fomento de la convivencia en los centros educativos PROCONCE:*

Fue el primer programa respaldado por la Consellería de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana en 1998 (García Raga, 2007b). Los *objetivos* de este programa fueron los que se redactan a continuación:

- Elaborar estudios e informes dirigidos al conocimiento y evaluación actual de la situación de las relaciones de convivencia en centros educativos.
- Elaborar programas de intervención e innovación psicopedagógica.
- Establecer campañas de sensibilización.
- Elaborar Programas de Formación del Profesorado.
- Establecer una coordinación con fuerzas de Orden Público y Violencia Exterior.

A partir de la implantación de este programa se pasó un cuestionario a los centros que participaron en él. El resultado fue la aparición de un informe que destacaba la situación preocupante que se estaba viviendo en los centros educativos de la Comunidad. Pero hasta cinco años más

tarde, no se estableció por parte de la administración valenciana, una iniciativa que diera respuesta a la situación de convivencia que se desarrollaba en los centros educativos.

➤ *Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los Centros Educativos PREVI:*

Este plan se compone de una serie de acciones orientadas a la detección, formación e información del maltrato entre iguales en los centros escolares. Estas acciones están dirigidas al personal que compone los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Ha sido promovido por el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa IVECE, un organismo dependiente de la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana. Las actuaciones que se proponen se agrupan en torno a tres tipos de medidas, que son las que apuntamos a continuación¹²:

- *Medidas de prevención dirigidas al Sistema Educativo:*
 - Protocolos de detección de casos de violencia escolar para valorar los casos y pensar en medidas de intervención con ellos.
 - Registro central.
 - Recomendaciones.
 - Materiales, recursos y talleres.
 - Formación del profesorado.
 - Fomento de las tutorías.
 - Planes de convivencia.

¹² Información extraída de la página web del Plan PREVI:
<http://www.edu.gva.es/eva/val/previ.htm>

- Buenas prácticas: convocatoria de premios.
- *Medidas de prevención dirigidas a la población de riesgo.*
 - Unidades de atención e intervención.
 - Protocolo de asistencia jurídica a docentes.
 - Protocolo conjunto: Educación – Oficinas de Atención a Víctimas del Delito.
- *Medidas de prevención dirigidas a toda la sociedad valenciana.*
 - Campañas de publicidad y sensibilización.
 - Charlas informativas.
 - Taller de formación y sensibilización para profesionales de los medios de comunicación.
 - Congreso Familia y Escuela: un espacio para la convivencia.
- Documentación a través de la red de carácter informativo y formativo, sobre el fenómeno de la violencia en los centros dirigidos a toda la comunidad escolar (profesores, estudiantes y familias).
- La creación de un *Observatorio para la Convivencia Escolar*, promovido por el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa IVECE de la Generalitat Valenciana. Puesto que desde el IVECE se considera el *Clima de Convivencia* como indicador fundamental de la calidad de los centros escolares. Presentan el proyecto del *Observatorio para la Convivencia Escolar* que se origina en octubre de 2004, como órgano consultivo que la administración pone al servicio de la comunidad educativa y cuya misión es contribuir a la mejora del clima escolar a través del conocimiento, análisis y prevención de los problemas de convivencia en los centros. Se compone de representantes de todas las

instituciones valencianas como son los departamentos de la Consellería de Bienestar Social, Sanidad, Presidencia, Inspección Educativa, Justicia,... Consta de un *comité de expertos* que se compone de profesionales especialistas en el tema que están capacitados para proponer medidas de actuación, proyectos de mejora, investigaciones y estudios dirigidos a profundizar en las metas que define el Observatorio. Su actuación se concreta en:

- El estudio de la convivencia en los centros.
- La formación de la comunidad educativa en resolución y prevención pacífica de conflictos, a través de:
 - talleres de formación para la convivencia para padres y madres, profesorado y alumnos y alumnas.
- Orientación a docentes, alumnado y familias en cuestiones de convivencia escolar:
 - Página web cuyo objetivo es informar, orientar y asesorar al profesorado, alumnado y a familias sobre líneas de actuación y prevención ante situaciones conflictivas¹³.
 - Teléfono de atención al menor¹⁴.
 - Protocolos de actuación: plantillas para registrar conductas de acoso.
- Intervención ante casos graves.
- Difusión y campañas de sensibilización.

La *evaluación* del este plan, centrada en el registro de las incidencias apuntadas por los centros educativos y en el seguimiento de los talleres

¹³ www.edu.gva.es/orientados/

¹⁴ Teléfono de atención: 900 100 033

de formación, sirvió para añadir algunas mejoras en el plan (García Raga, 2007b).

- *Programa de Prevención de la Violencia Estructural en las Familias y en los Centros Educativos.* Se trata de un programa de intervención que se implementó en cinco centros de secundaria de la ciudad de Valencia durante el curso 2005-06. Esta iniciativa fue impulsada por una asociación sin ánimo de lucro, la Asociación Cultural Espacio de Formación Integral (ACEFI), actualmente Instituto de Innovación para la Cultura y la Paz (IICYP) (Moral, 2006; Moral, y otros, 2008).

Los *objetivos* que se pretendían alcanzar con el programa fueron:

- Prevenir la violencia escolar y mejorar la convivencia en el centro educativo.
- Favorecer la participación y la implicación de la comunidad educativa en el funcionamiento del centro.
- Apoyar a la población escolar en situación de riesgo o dificultad social.

Los *contenidos* que desarrolló el programa se centraron en la formación en estrategias y técnicas para mejorar las habilidades comunicativas, el diálogo, la expresión de sentimientos y emociones, el conocimiento de la mediación como alternativa de solución de conflictos, entre otros. Estos contenidos se operativizaron a través de la implementación de las siguientes acciones:

- Presentación del programa a los centros.
- Talleres de formación dirigidos a estudiantes de 2º y 3º de educación secundaria.
- Talleres de formación orientados a padres y madres.

- Taller de formación en mediación educativa para tutores y tutoras, además de equipos directivos.
- Sesiones informativas sobre situación de riesgo y dificultad social en menores para profesorado.
- Apoyo a la formación de equipos de mediación en los centros.

La *evaluación* se llevó a cabo mediante el empleo de técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida de información, podemos ver el proceso evaluativo de un modo más extenso en el apartado correspondiente al estudio empírico de este trabajo.

➤ *Programa de Convivencia y Mediación Escolar.*

Este programa es una nueva iniciativa orientada a la promoción de la convivencia escolar a través de la intervención socioeducativa, que propone el IICYP durante el curso 2007-08. El estudio de este programa se desarrolla en el apartado referido al estudio empírico de este trabajo que presentamos.

Como hemos visto, existe una variedad de iniciativas para la prevención de la violencia escolar que incluyen el trabajo con todos los miembros de la comunidad educativa y que inciden en la promoción de la convivencia; de una cultura democrática y mediadora; de los valores, actitudes de respeto y tolerancia hacia los demás...

Somos conscientes que los programas aquí citados son una muestra de los que verdaderamente existen y se están llevando a cabo, como las iniciativas que se implementan en muchos de los centros escolares a lo largo y ancho del territorio español. Sin embargo, consideramos que aportamos

unas notas de lo que se lleva haciendo en España desde hace poco más de dos décadas en favor de la promoción de la convivencia escolar en los centros educativos.

Observamos que todos los programas que se han apuntado poseen características comunes, ya se trate de acciones implementadas a nivel internacional, estatal o autonómico. Entre esas similitudes, se encuentra la del estudio e intervención a nivel global a través de la creación de políticas educativas preventivas, como también la formación y entrenamiento de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

Destacamos que en muchos de programas a pesar de la necesidad que existe de una evaluación, tan sólo unos pocos desarrollan un proceso evaluativo orientado a valorar aquello que realmente supone una mejora y lo que habría que modificar para optimizar las acciones que se desarrollen en el futuro.

9. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

En este apartado, vamos a intentar dar unas pinceladas sobre la evaluación de programas en el contexto educativo en general, para posteriormente centrarnos en los procesos concretos de evaluación de programas de resolución de conflictos y promoción de la convivencia escolar.

La evaluación es un proceso por el que los seres humanos valoramos a personas, situaciones, objetos,... Ejercemos la evaluación de manera individual o colectiva, en la vida diaria o en el ámbito profesional, de un modo más o menos planificado (De la Orden, 2000). Evaluamos para dotar de calidad a un objeto, un trabajo,... emitiendo un juicio de valor acerca de las personas que nos rodean, también de una empresa o institución. Asimismo, también evaluamos programas en el ámbito educativo con el objetivo fundamental de comprobar si esos programas funcionan adecuadamente. Nos preguntamos si los programas en los que se está invirtiendo un esfuerzo tanto personal como material dan sus frutos y si son de calidad, y sirven para mejorar la realidad de la conflictividad en las aulas.

Por este motivo dedicamos un capítulo a la revisión de la evaluación de programas comenzando por determinar cual es su origen, su concepto, concretando cual es su proceso para llegar a determinar las características específicas de la evaluación los programas de convivencia escolar.

9.1. ORIGEN DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

La evaluación de programas en el contexto educativo surge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. La cercanía de la evaluación de programas con otros ámbitos, como son la investigación y la medición educativa, hace que existan algunos antecedentes o hechos en el origen de la evaluación que son comunes a éstos (Lukas y Santiago, 2004). Así, podemos mencionar algunos, como las pruebas que se hicieron en China entorno al 2000 a. C. para el acceso a la administración de la época, o los cuestionarios que elaboraron Sócrates y sus discípulos como método didáctico de enseñanza, en el año 500 a. C. También en el siglo XVI, existen publicaciones de las normas que establecieron los jesuitas para la preparación de exámenes. Más tarde, el humanista Luis Vives resalta la necesidad de establecer una evaluación continua e identifica diferentes métodos de recogida de información para evaluar a los estudiantes (Perales, 2002).

Sin embargo, no se comienza a hablar de evaluación, tal y como la conocemos actualmente, hasta el siglo XIX con la Revolución Industrial. En este momento se producen grandes cambios en la economía de la época debido al avance de la tecnología, así como en las estructuras sociales, lo que provoca mejoras en los programas de tipo social y educativo en Gran Bretaña y Estados Unidos. Se incrementa la investigación social y educativa orientada a la mejora de las condiciones sociales y productivas que requiere la época.

En ese momento comenzó a existir la necesidad de formar a los obreros que trabajaban en las fábricas, lo que generó un acercamiento de la

educación a toda la población. Por ello, también se hizo necesario el inicio de un sistema de inspección, puesto que comenzó a existir el deseo de controlar lo que sucedía en las escuelas.

A la vez se comenzaron a dar una serie de avances, como el uso de la medición en Ciencias Humanas por algunos psicólogos como Fahener, Wundt, Galton, Catell y Binet entre otros. Ellos fueron algunos de los representantes que comenzaron con la experimentación en laboratorios cuyo objetivo era conocer las diferencias individuales a través de los test psicométricos, o la aplicación de la metodología necesaria para llevar a cabo el registro de conductas humanas mediante el registro observacional de las mismas (Mateo, 2000).

Las primeras décadas del siglo XX se ven marcadas en el ámbito educativo, por el desarrollo espectacular de la investigación empírica (Aliaga, 2000; Perales Montolío, 2002). En cuanto a la evaluación, se caracteriza por la búsqueda de la eficiencia realizada por expertos que pretenden mejorar la situación social de los grupos o comunidades de la época. A su vez, también se produjo una importante expansión de la psicometría, puesto que se aplicaban los test para comprobar la calidad de los programas educativos que se estaban llevando a cabo (Pérez Carbonell, 2000).

Entre 1930 y 1945, se produce un cambio en la manera de ver la evaluación, el promotor de este cambio es Ralph Tyler, considerado por muchos como el padre de la evaluación educativa. Tyler resalta la importancia de los programas educativos como conjuntos de experiencias diseñadas para la mejora de los estudiantes en determinadas conductas. Considera que el pase de pruebas no es sinónimo de evaluación, ya que el

proceso evaluativo conlleva establecer “*juicios de valor*” acerca de la acción de un programa educativo. Como vemos, es a partir de este momento cuando se comienza a considerar a la evaluación como:

- un proceso, en el que se quiere comprobar si se han cumplido los objetivos prefijados,
- se rompe con la consideración de que evaluar es lo mismo que medir,
- emitir juicios de valor supone establecer criterios, y,
- el objetivo de la evaluación no es otro que determinar el cambio que experimentan los usuarios de un programa educativo concreto.

A partir de 1946, sigue la expansión y la mejora de los test aplicados a situaciones educativas y se sigue trabajando y se evoluciona en evaluación en el sentido que introdujo Tyler, la evaluación como proceso. Se incorpora una nueva preocupación, la “congruencia entre objetivos y resultados” en el ámbito de la evaluación educativa.

A finales de los años 50, es Cronbach quien introduce la necesidad de evaluar los programas educativos desde el comienzo de éstos, y no sólo al finalizar (evaluación de proceso en lugar de evaluación de producto), a lo que añade que existen otros métodos alternativos a los test para realizar evaluaciones. Cronbach se refiere a cuestionarios, técnicas de observación y entrevistas entre otros, técnicas no sólo cuantitativas sino también cualitativas. También se produce una mayor inversión en educación y, debido a esto, una mayor necesidad de evaluar los aprendizajes que se producen por la implementación de los programas educativos. Las evaluaciones realizadas con los test psicométricos en los que se compara a los estudiantes con unos baremos o normas establecidas, empiezan a no

mostrar el rendimiento real de los estudiantes. Este es el comienzo del diseño de pruebas criteriales, realizadas por los educadores y fundamentadas en los criterios y objetivos educativos de los programas formativos específicos.

Hasta que no llegamos a los años 70 y 80, la evaluación de programas no ha sido considerada como disciplina científica, ni los evaluadores como profesionales reconocidos en este ámbito. Según afirma Martínez Mediano (1998), la evaluación de programas se comienza a considerar como disciplina científica a partir del último tercio del siglo XX. Hasta entonces se trataba de una práctica cuyo principal objetivo era conocer el mérito o el valor de los diferentes métodos de enseñanza. En esta línea, Scriven (1991) define la evaluación de programas como “transdisciplina”, refiriéndose con este término a la evaluación como disciplina que se utiliza en otras disciplinas.

Ante la inexistencia de canales de difusión de las investigaciones o experiencias alcanzadas, y de una producción literaria acerca de evaluación, los evaluadores tenían difícil acceso a la formación como tales (Pérez Carbonell, 2000).

A partir de este momento, ya en los años 80 comienza a producirse un número importante de publicaciones, encuentros profesionales, difusión de informes y normas y criterios de evaluación que provocan un crecimiento en este ámbito, a la vez que la profesionalización de aquellos que llevan a cabo evaluaciones de programas educativos. Se da una expansión del ámbito evaluativo, considerando diversas metodologías, resaltando la utilidad de la evaluación de programas para determinar la calidad de los mismos.

9.2. EL PROGRAMA COMO OBJETO DE ESTUDIO.

Los programas de los que trataremos en este apartado, son aquellos que se dirigen a la intervención educativa en el ámbito escolar, teniendo en cuenta que son los programas educativos el pilar fundamental de la evaluación educativa (Chiva, 2007). En cambio, es posible, que nos refiramos en algún momento a programas de intervención socioeducativa, entendiendo por dicha acepción que las acciones que se llevan a cabo en dichos programas también producen un cambio o transformación en el entorno de las personas que participan en ellos. Descartando, por tanto, cualquier tipo de intervención socioeducativa que no se lleve a cabo dentro del contexto escolar.

La implementación de programas de intervención en el ámbito educativo, se hace presente por la necesidad de la mejora constante del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. Pero, realmente, ¿qué es lo que se entiende por programa?

Fernández Ballesteros (1992:477), define programa como un *“conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas”*.

Según Pérez Juste (2000:268; 2006:180), en el contexto pedagógico, se utiliza la palabra programa para designar un *“plan sistemático diseñado por un educador como medio al servicio de los objetivos educativos. Se trata de un documento técnico, elaborado por personal especializado en el*

que se deja constancia tanto de sus objetivos cuanto de las actuaciones puestas a su servicio”.

En la misma línea, De Miguel (2000:292) señala que un programa es todo “*plan, proyecto o servicio mediante el cual se diseña, organiza y pone en práctica un conjunto de acciones dirigidas a la consecución de unas metas*. O, como afirma López Barajas (1992) *un programa es parte de un proyecto*. Entendiendo por proyecto *el conjunto de programas en conexión de propósitos u objetivos generales”*.

Como vemos en las definiciones apuntadas, existen diferentes conceptos que, en algunas ocasiones, se utilizan indistintamente para denominar a los programas educativos, como son *plan* y *proyecto*. Entendemos, al igual que Castillo y Cabrerizo (2004), que se dan diferencias entre estos tres conceptos, anteriormente descritos, por lo que a continuación explicaremos cuál es la naturaleza de tal divergencia.

El *plan* es un documento más amplio que recoge las líneas básicas de acción que se deriva políticamente desde una institución o entidad, cuya finalidad es afrontar problemáticas propias de una región o comunidad autónoma durante un periodo de tiempo relativamente largo. En cuanto, que este documento es bastante amplio, es necesario concretar las acciones que en él se promueven a través de *proyectos* más concretos de intervención, también más limitados en el tiempo y que desarrollan tan sólo algunas acciones descritas en los planes. Según López Barajas (1992:210), “*el proyecto es parte de la política corporativa de una institución que se traduce en estrategias en mejora de la cultura de la corporación, de las metas de formación para la mejora de recursos humanos y supone siempre*

una innovación valiosa”. A su vez el proyecto se ha de convertir en algo más específico que es a lo que llamamos *programa*. –ver figura 4.

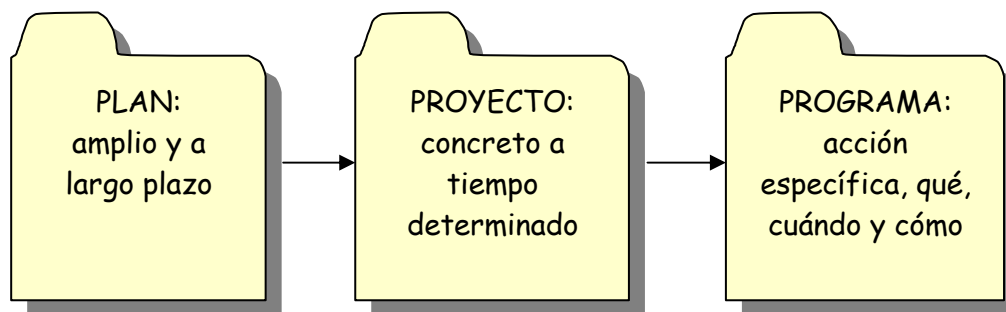


Figura 4: Diferencias entre Plan, Proyecto y Programa.

El programa es entonces “*la disposición anticipada y planificada de un conjunto de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de determinados objetivos* conlleva, además, *un tipo de intervención que supone el conjunto de elementos aplicados a una situación o ámbito determinado sobre la base de una acción previa planificada para solventar las necesidades de un individuo o de un grupo, en una situación desfavorecida* (Castillo y Cabrerizo 2004:69)”.

Se trata de un conjunto de acciones cuyo objetivo es dar respuesta a una necesidad concreta del proceso educativo. También se puede entender como *instrumento destinado a facilitar el logro de los objetivos y metas de carácter específico que serán alcanzados mediante la ejecución de un conjunto de acciones integradas denominadas proyectos* (Espinoza, 1986).

Pérez Juste (2006), afirma que un programa no carece de complejidad puesto que obedece a una estructura interna con unos elementos fundamentales y otros subordinados e implica la actuación de un conjunto de personas que desempeñan unas funciones determinadas. Según

este autor, un programa debe contar con los siguientes elementos (Pérez Juste, 2000):

- *Metas y objetivos educativos* que se acomoden a las características de los destinatarios en su contexto de referencia.
- *Medios y recursos educativos suficientes*, adecuados y eficaces para la consecución de las metas y objetivos que se plantee.
- La *especificación tanto en su implantación como en su evaluación de elementos fundamentales* como los destinatarios del programa, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones del personal, tiempos de desarrollo, niveles de logro considerados como satisfactorios en un principio...
- *Un sistema de evaluación que revise tanto si las metas y objetivos se cumplen* como en caso de que no sea así o lo sea a un nivel insuficiente o insatisfactorio.

Teóricamente, los programas de intervención en el ámbito socioeducativo, se pueden considerar como (De Miguel, 2000):

- *Estrategias que permiten la verificación de teorías útiles* para dar solución a problemas de origen educativo o social.
- *Estrategias para la resolución de problemas prácticos* considerando las teorías de las que parten, la planificación de las actividades, el grado de cumplimiento de sus objetivos y la calidad de los resultados que se han generado.
- *Estrategias de promoción del cambio y/o la mejora educativa.*

Dependiendo de la perspectiva desde la que se comprendan los programas de intervención, se pondrá en marcha un tipo u otro de

evaluación, teniendo en cuenta los elementos que caracterizan a cada una de las estrategias que acabamos de mencionar.

9.3. CONCEPTO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

En este punto, damos paso a la revisión de algunas de las definiciones que se pueden encontrar en la bibliografía acerca de evaluación de programas. Podemos resaltar las aportaciones de algunos autores como Tyler que ya en 1950 definía este concepto como “*el proceso seguido para determinar en qué medida los objetivos de un programa se han alcanzado*”. Desde una perspectiva sistémica, Levine (1975) argumentaba que la evaluación de programas “*es el examen de los efectos, resultados u outputs del programa*”.

Stufflebeam (1981) entiende que la evaluación “*es el proceso de diseñar, obtener y proveer información útil para juzgar entre alternativas de decisión acerca de un programa educacional*”.

Mientras que Fernández Ballesteros (1995), introduce la *sistematicidad o la científicidad como elementos del procedimiento de evaluación de programas*. Considerando la evaluación como un proceso en el que existen unas determinadas fases o pasos a seguir, que deben ser lo más rigurosos posibles con el fin de que sean replicables. Además de considerarla como ciencia al poseer las mismas características que hacen de la evaluación equiparable a cualquier otra disciplina científica.

Hernández Fernández y Martínez Clares (1996), definen evaluación de programas como el “*seguimiento que se hace a lo largo de un proceso que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con la finalidad de reajustar la intervención orientadora, de acuerdo con los datos obtenidos. La evaluación debe ajustarse al contexto en dónde el programa se lleva a cabo*”.

La **Evaluación de Programas** según Pérez Juste (2000:272) es:

“un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso”.

Esta definición de evaluación de programas se fundamenta en la idea de la evaluación centrada en la mejora del objeto que se evalúa. Esto quiere decir que el proceso de evaluación del que hablamos trata de valorar la calidad del programa y no tan sólo su eficacia o resultados. La finalidad de la evaluación en este caso, se centra en la mejora del programa. También se menciona la recogida de información, esencial en un proceso evaluativo y la base de la posterior interpretación y toma de decisiones. La calidad de la evaluación dependerá, en gran medida, de la rigurosidad con la que se obtengan los datos, a través de instrumentos y técnicas propios de la recogida de información.

Mario de Miguel (2000:291) resalta la importancia de la planificación de la evaluación afirmando que “*la evaluación de programas es algo más que una metodología aplicada y, al igual que sucede en todas*

las disciplinas, requiere sus propias bases teóricas que justifiquen y den sentido a lo qué hace un evaluador, cómo lo hace y, sobre todo, para qué". En este caso, de Miguel, resalta que la fundamentación teórica de la evaluación va más allá de la simple aplicación de una serie de técnicas y la obtención de resultados para establecer un veredicto sobre el objeto a evaluar. Se hace necesario sentar las bases que le den un significado a la implementación del proceso evaluativo.

Según Tejedor (2000:319), la Evaluación de Programas "*es un proceso para generar formas útiles de comprensión sobre una innovación (o una intervención)*". Tejedor resalta que la evaluación es necesaria para comprender un programa o un proceso determinado desde el punto de vista de aquellas personas, entidades o instituciones que lo implementan. De este modo se puede llegar a entender cómo se está llevando a cabo dicho programa o proceso.

De la Orden (2000: 383) señala que la evaluación de programas "*es un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir un programa educativo, o una faceta significativa del mismo, y formular un juicio sobre su adecuación a un criterio o patrón, que represente un valor aceptado, como base para la toma de decisiones sobre tal programa*".

En este caso se resalta la función de recogida de información de la evaluación. Dicha información debe ser relevante y fiable para poder explicar la intervención que se está realizando. De la información que recogemos en un proceso evaluativo dependerá el que la toma de decisiones

acerca del objeto de evaluación esté conectada y se corresponda con la realidad, o de lo contrario, nos muestre una realidad sesgada.

Según Castillo y Cabrerizo (2004: 120).

“la evaluación de programas es un proceso de mejora continua, como proceso de indagación y desarrollo de la planificación previa del mismo en un ámbito o situación socioeducativa emergente, con la finalidad de tomar las decisiones pertinentes en cada momento. Se trata de un proceso sistemático, riguroso de aplicación de técnicas de evaluación, que se aplica sobre las actuaciones realizadas, con el objeto de valorar tanto el diseño y elaboración del programa, como la aplicación y los resultados del mismo, el ámbito en el que se desarrolla y los agentes que lo ejecutan, con la intencionalidad de mejorarlo en lo posible”.

Observamos que la evaluación de programas implica un proceso de investigación que conlleva conocer el objeto a evaluar desde la planificación del mismo, pasando por su implementación y los resultados que se obtienen dentro de un contexto específico.

La evaluación de programas tiene unas características concretas como proceso específico de investigación y son las que comentamos a continuación (Jornet, Suarez y Pérez; 2000):

- *Su utilidad inmediata*, ya que exige la aportación de un alto grado de confianza en los resultados que de ellas se ofrecen así como en los procedimientos utilizados para alcanzar dichos resultados.
- *Se encuentra impregnada de cuestiones de valor*, puesto que plantea preguntas acerca de si es conveniente modificar algo, si se está

realizando un trabajo efectivo o si se está alcanzando lo que se había pretendido en un principio.

- *Se encuentra condicionada por factores sociales y políticos*, que la involucran en situaciones que, en ocasiones, son demasiado complejas.

Pérez Juste (2000) señala como elementos o componentes de la evaluación de programas educativos, los que mencionamos a continuación:

- *Lo educativo*: teniendo en cuenta que los objetivos del programa han de ser educativos y pensar en que se va a tratar con personas que van a ser, además de destinatarias de la evaluación, agentes participativos en la misma.
- *El tamaño o amplitud del programa*: para la planificación del proceso de evaluación es necesario conocer si el programa va a durar poco o se va extender en el tiempo. Puesto que la metodología a utilizar puede variar en función de su amplitud.
- *La complejidad del programa*: referida a la complejidad de los objetivos que han sido propuestos en el programa.
- *El estatus del evaluador*: habrá que considerar que tipo de evaluador va a implementar el proceso y con qué finalidad. Si se trata de un enfoque que pretende la evaluación interna orientada a la mejora o si, en cambio, se apuesta por la evaluación externa, realizada por expertos, con una finalidad referida a la relación de resultados obtenidos.
- *Las unidades de análisis*: si los destinatarios de la evaluación van a ser personas, o aulas, centros, una comunidad autónoma...

- La *relación entre el programa y su evaluación*: la evaluación debe formar parte del programa, aunque con frecuencia forma parte de algo que se añade o se planea sobre la marcha del mismo, sin estar contemplado en una planificación previa. El que la evaluación forme parte del programa o no influye notablemente en la metodología y las limitaciones de la misma.
- La *información a recoger*: es necesario que exista una coherencia entre los objetivos del programa, los de la evaluación y la información o los datos que se obtienen a través de ésta.

9.4. MODELOS EN EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

Existen diversas formas de evaluar un programa, por ello, en este apartado, haremos una revisión de los principales modelos que podemos encontrar. De este modo, podemos observar la variación de consideraciones que han guiado a la evaluación a lo largo de su historia, desde los modelos fundamentados en metodologías de corte cuantitativo y en la medición como proceso necesario en la recolección de evidencias, pasando por aquellos que se basaban en la descripción de los hechos para posteriormente poder formular juicios de valor, hasta aquellos modelos que emplean metodologías de carácter cualitativo y se fundamentan en una perspectiva teórica más constructivista.

Según Fernández Ballesteros (1995:244), los modelos que existen en el ámbito de la evaluación de programas, se pueden clasificar entre *clásicos* y *alternativos*. Los primeros se fundamentan en la consecución de los objetivos del programa, entre los que se encuentran el modelo de Tyler,

Stufflebeam y Guba. Y los segundos se basan en la toma de decisiones sobre el mismo, son modelos alternativos, los de Stake, o Parlett y Hamilton.

En este apartado, haremos una relación tanto de estos modelos propuestos por Fernández Ballesteros, como de otros citados por varios autores (Blanco, 1995; Pérez Carbonell, 2000; Álvarez, 2001; Castillejo y Cabrerizo, 2004; Chiva, 2007; Pérez-González, 2008):

Entre los modelos *clásicos* destacan los que detallamos a continuación:

➤ **El modelo de Tyler (1950).**

Tyler considerado por muchos como padre de la evaluación educativa, fundamenta el proceso evaluativo en la comprobación del cumplimiento de los objetivos propuestos en un programa educativo (Pérez Carbonell, 2000). Tyler inicia un movimiento progresista que diferencia la evaluación de la medición, estableciendo que la evaluación no pretende tan sólo medir la información que se recoge, sino también establecer juicios de valor acerca de esta información. Algunas de las ideas principales que recoge el modelo evaluativo establecido por Tyler, son las siguientes:

- La evaluación como proceso en el que se establecen juicios de valor acerca de un programa educativo determinado.
- La importancia del establecimiento de objetivos educativos claros, para ello es necesaria la definición de dichos objetivos en términos de conducta que sea observable.

- La determinación de conductas observables permite establecer los cambios experimentados, a través de la evaluación, en las conductas de los destinatarios del programa.

➤ **El modelo CIPP de Stufflebeam (1987).**

Este modelo concreta cuatro tipos de evaluación, de contexto, entrada (input), proceso y producto. Estos tipos o dimensiones de la evaluación de programas también se corresponden con cuatro clases de decisiones, que son la de planificación, programación, implementación y reciclaje.

- *Evaluación de contexto:* pretende obtener información acerca del contexto en el que se desarrolla un programa. Para ello, se presentan como funciones prioritarias de la evaluación:
 - Definir el contexto institucional.
 - Identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades.
 - Diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades.
 - Juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.
- *Evaluación de entrada:* valora el diseño y los recursos disponibles para la consecución de los objetivos del programa. Ayuda a analizar las estrategias que mejor se adecuen a las necesidades de los destinatarios y su entorno. También se llama evaluación de diseño, y valora la financiación, los posibles obstáculos que pueden surgir en

el tiempo, los recursos materiales y humanos que se tienen, para determinar la viabilidad del programa.

- *Evaluación de proceso*: trata de realizar un seguimiento de la puesta en práctica del programa de manera constante, de tal forma, que se va recogiendo información acerca del funcionamiento del mismo. De este modo se podrá determinar si se desarrolla como estaba previsto o no.
- *Evaluación de producto*: se realiza una vez el programa ha finalizado. Pretende proporcionar datos acerca del grado en que se han conseguido los objetivos propuestos en el programa. Se realiza una evaluación de resultados, tanto los previstos como los que no lo estaban. Este tipo de evaluación permitirá plantear la continuidad del programa y algunas recomendaciones acerca de los aspectos a modificar para que responda mejor a las necesidades de los destinatarios. En la evaluación de resultados, se pueden señalar distintos criterios a tener en cuenta como son:
 - La *eficacia*, es la relación entre los objetivos que se han alcanzado y los que se pretendían.
 - La *eficiencia*, es la relación entre los resultados obtenidos y la inversión que se ha realizado en el programa.
 - La *efectividad*, consiste en valorar los efectos obtenidos en los destinatarios del programa algún tiempo después de su implementación.
 - El *impacto*, son los efectos del programa no esperados.

➤ **El modelo de Guba y Lincoln (1989).**

Destacan porque se decantan por la evaluación de proceso, formativa, concretamente desarrollan un nuevo tipo de evaluación, la naturalista. Fundamentada en una perspectiva constructivista, resalta el papel de la negociación en el proceso evaluativo. Dicho proceso se divide en las siguientes fases (Castillo y Cabrerizo, 2004):

- Recogida de las demandas, intereses, necesidades,... de los destinatarios de la evaluación.
- Conocimiento de las demandas, intereses y necesidades de los destinatarios.
- Cuestiones no resueltas en la fase anterior.
- Conocimiento de los hallazgos del evaluador, discusión y negociación de los mismos.

A continuación señalamos una muestra de los modelos *alternativos* a los que nos hemos referido anteriormente, en la introducción a este apartado:

➤ **El modelo de Stake (1975).**

El modelo de Stake lo conocemos como la evaluación basada en estándares, evaluación comprensiva o respondiente, puesto que su principal objetivo es el de responder a los problemas del aula, además de entenderlos, a través de la descripción completa del proceso de enseñanza-aprendizaje

(Stake, 2006). En este modelo Stake trata de combinar dos perspectivas que se han considerado durante mucho tiempo como incompatibles o antagónicas, la cuantitativa y la cualitativa. Este autor propone dos tipos de evaluación al respecto:

- *Evaluación basada en estándares*: se fundamenta en la perspectiva cuantitativa y también se llama evaluación basada en criterios
- *Evaluación comprensiva*: basada en la perspectiva cualitativa y conocida a su vez como evaluación interpretativa.

Algunas de las características del modelo de evaluación de programas de Stake las describimos a continuación (Rivera y Piñero, 2006):

- Este modelo se orienta básicamente a describir las actividades del programa más que a determinar cuáles son las intenciones de éste.
- Le da más importancia a los problemas que se plantean que a las teorías.
- Toma en cuenta todas las interpretaciones de todas aquellas personas que están inmersas en el problema.
- Trabaja para dar respuesta a las necesidades de información de los destinatarios del programa.
- Le da mucha importancia a involucrar en el análisis y valoración de la información a los implicados en el programa.

Stake, fue el propulsor del estudio de caso como método para evaluar programas educativos.

➤ **La evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977).**

Este modelo pretende alejarse del uso de la metodología experimental a fin de poder captar el enfoque sistemático de la realidad o conjunto de hechos interrelacionados que intervienen a lo largo de la implantación de un programa. Se centra en una perspectiva humanista y pretende observar la realidad del contexto en donde se desarrolla un programa, para investigar los problemas más significativos y poder ofrecer explicaciones a estos.

Seguidamente, procedemos a describir brevemente otros modelos, que no se clasifican según sean clásicos o alternativos, sin embargo, éstos han significado una guía y un camino a seguir dentro del ámbito evaluativo y concretamente, en la evaluación de programas.

➤ **El modelo de Cronbach (1963).**

Cronbach, hace hincapié en el proceso educativo, en lugar de basarse en la consecución de resultados. En este modelo, se asocia la evaluación a la toma de decisiones y éstas pueden estar encaminadas a:

- El perfeccionamiento de un curso.
- La toma de decisiones sobre los alumnos.
- La regulación administrativa.

Cronbach, da mayor importancia a la evaluación de un programa orientado a la mejora del mismo que a determinar cual es el valor de un producto acabado.

Por otro lado, también entiende la evaluación como la valoración del programa en si mismo, en lugar de la comparación de éste con otros. Entiende que el programa se ha de evaluar teniendo en cuenta si se han definido bien los objetivos, en lugar de compararlo con otros programas.

Puesto que entiende la evaluación como proceso, se deben incluir estudios de proceso, medidas de rendimiento, estudios de seguimiento, propone los estudios a pequeña escala en lugar de los estudios a gran escala. Para ello, utilizará técnicas de evaluación alternativas a los test de rendimiento, como los cuestionarios, entrevistas, observación, pruebas de ensayo, etc.

➤ **El modelo de Alkin (1969).**

Alkin, distingue entre cinco áreas de decisión en la evaluación de programas, éstas son las que nombramos a continuación:

- *Elección del problema:* se selecciona a través del análisis de necesidades y la determinación de objetivos y metas.
- *Selección del programa:* consiste en escoger el mejor programa para abordar las deficiencias que puedan darse en el paso anterior.
- *Implementación del programa:* se relaciona la puesta en práctica del programa con la evaluación, en la que el evaluador constata si los objetivos se corresponden con la aplicación final.
- *Mejora del programa:* en esta fase, el evaluador analiza el problema a través del proceso de recogida de información, determina las mejoras que se pueden introducir en el programa.

- *Certificación del programa*: es la etapa en la que se valoran los resultados con el objetivo de comprobar la eficacia del mismo.

➤ **El modelo de Scriven (1975).**

Distingue entre dos tipos de evaluación según sea el propósito o la finalidad de la misma. Scriven acuñó los términos referidos a dos tipos de evaluación, la formativa y la sumativa.

- *Evaluación formativa*: aquel proceso evaluativo orientado a la mejora del mismo.
- *Evaluación sumativa*: consiste en la comprobación de los resultados del proceso evaluativo.

Scriven distingue también entre evaluación intrínseca y extrínseca, cuya descripción se encuentra a continuación (Blanco, 1995):

- *Evaluación intrínseca*: este tipo de evaluación se refiere a la valoración del funcionamiento del instrumento de medida.
- *Evaluación extrínseca*: en este tipo de evaluación se valora los efectos que el instrumento de evaluación provoca en los destinatarios del programa educativo.

➤ **El modelo Global de Atkinson (1979).**

Es un modelo que surge del análisis de los programas de orientación escolar. Los planteamientos teóricos que posee este modelo están en torno a dos preguntas fundamentales:

- *¿Qué ha hecho el orientador?* Esta pregunta gira en torno al proceso que se ha seguido, con lo que haría referencia a un tipo de evaluación de proceso.
- *¿Cuáles son los efectos de la intervención que se ha hecho?* Esta cuestión se refiere a la recopilación de resultados que se han conseguido en la aplicación del programa, por lo que se refiere a una evaluación de producto (Álvarez, 2001:78).

Respecto a las cuestiones que se plantean, podemos comprobar como responden a la obtención de dos tipos de información, cuantitativa y cualitativa, complementarias entre sí. A su vez, la información obtenida en las respuestas que se dan a las dos preguntas, se clasifican en cuatro categorías (Atkinson y otros, 1979):

- *Categoría I. Datos cualitativos o de proceso:* es aquella información que se obtiene a través de las actividades o de las funciones que desempeña la persona que implementa el programa. Se trata de averiguar en qué teorías se basa su actuación, cómo actúa esta persona en relación con los destinatarios del programa.
- *Categoría II. Datos cualitativos o de producto:* son aquellos datos que nos ofrecen una información descriptiva acerca de la efectividad de la intervención del programa.
- *Categoría III. Datos cuantitativos o de proceso:* se refiere al tipo de información que se obtiene de observar la frecuencia con la que la persona que lleva a cabo el programa realiza cada una de las actividades que realiza.

- *Categoría IV. Datos cuantitativos o de producto:* son los datos que ofrecen información acerca de los resultados del programa, de la efectividad del mismo.

Estas categorías ofrecen información importante a diferentes destinatarios o audiencias como profesionales, educadores, estudiantes, equipos directivos e inspectores y responsables de las políticas educativas.

➤ **El modelo de Stenhouse (1984).**

Considera que la evaluación ha de estar orientada al desarrollo del currículum y a su vez ha de integrarse en él. De este modo, define la evaluación como un proceso dirigido a la mejora de la escuela. Por ello, la práctica evaluativa consiste en (Castillo y Cabrerizo, 2004:99):

- *“Conocer el contexto escolar.*
- *Destacar el valor de las relaciones e intercambios de carácter psicosocial.*
- *Interpretar representativamente los hechos.*
- *Subrayar el valor de los procesos y resultados.*
- *Utilizar la opinión de los protagonistas de la acción.*
- *Mantener una visión global del centro.*
- *Dar prioridad de la vertiente cualitativa de la evaluación.*
- *Crear hábitos y actitudes que favorezcan la autorreflexión sistemática y rigurosa.”*

Según este modelo, la planificación y la negociación son estrategias clave en un proceso evaluativo.

➤ **El modelo de Pérez Juste (1992).**

Pérez Juste, opina que cualquier actividad puede ser mejorada y es, de hecho, mejorable. Considera que la evaluación de programas es la base de dicha mejora, tanto del programa, como de las personas que participan en él, y con ellos, también el entorno social del que forman parte. Este modelo, comprende tres momentos fundamentales en la evaluación de programas educativos:

- *El programa en sí mismo:* consiste en analizar la calidad del programa en cuanto a su contenido, si se adecua a los destinatarios y a las necesidades de las que éstos parten. Se trata de analizar la evaluabilidad, priorización y viabilidad del programa.
- *El programa en su desarrollo:* se trata de atender a cómo se desarrolla el programa en cuanto a la ejecución de las actividades, los tiempos,... y cual es el contexto o clima en el que tiene lugar.
- *El programa en sus resultados:* se atiende al grado de logro alcanzado en los resultados del programa, a la vez que se valoran las posibilidades de continuidad teniendo en cuenta las recomendaciones de mejora del mismo.

Este modelo ha sido actualizado y completado por el autor, cuya explicación veremos más adelante, en el punto 9.6 correspondiente al proceso de evaluación de programas. Algunos autores especializados en evaluación de programas en el ámbito educativo (Castillo y Cabrerizo,

2004; Pérez-González, 2008), resaltan este último modelo como uno de los más completos para poder evaluar este tipo de programas.

9.5. CRITERIOS, INDICADORES Y ESTÁNDARES EN EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

Realmente, tiene sentido establecer unos criterios que indiquen aquello en lo que debemos fijarnos a la hora de establecer juicios de valor acerca de cualquier acción educativa que deseemos valorar. De no ser así, el proceso de toma de decisiones en cuanto a la mejora del programa educativo se vería gravemente afectado, e incluso podríamos dudar acerca de su credibilidad. Los *criterios, indicadores y estándares* en la evaluación de programas, nos indican hasta qué punto, un programa es de calidad.

Casi todos los expertos del ámbito evaluativo que utilizan los términos *criterio* y *estándar*, entienden por el primero que es un descriptor o atributo importante, y por este último la cantidad de ese atributo que es necesaria para realizar una cierta valoración (Stake, 2006).

Los *indicadores*, vendrían referidos a la cantidad del criterio que muestra la característica concreta que pretendemos valorar en un sujeto o programa socioeducativo determinado.

Por *criterio* se entiende que es una condición que debe cumplir una determinada actividad, en este caso un programa, para ser considerada de calidad. Un buen criterio debe poseer los siguientes requisitos (Mira y Gómez, 2009):

- Ser *explícito*, expresado con claridad y objetividad sin dejar dudas de a qué se refiere o qué pretende;

- Ser *aceptado* por las diferentes audiencias implicadas en el proceso de evaluación, siendo deseable que estas personas acepten el criterio y se comprometan a alcanzarlo;
- Elaborado de *forma participativa*, cuanta más participación exista en su diseño y elaboración por parte de los implicados, mayor aceptación tendrá por parte de éstos;
- *Comprensible*, todos los implicados deben entender lo mismo;
- *Cuantificable*, para saber si es alcanzable;
- *Flexible*, siendo adaptable a los cambios que, de un modo imprevisible, se puedan producir en el proceso evaluativo.

Los criterios en base a los que se debe determinar la evaluación, permiten ser un apoyo para el evaluador en la interpretación que hace de un proceso evaluativo concreto, según Blanco (1995), los criterios que pueden ayudar en dicho proceso son:

- *Normativos y científicos*, son aquellos que sitúan a los destinatarios del programa en base a lo que se considera normativo o “normal” en comparación con el resto del grupo.
- *Personales*, son aquellos que se establecen previamente a la implementación del programa, para posteriormente comparar el logro de los objetivos previstos con las metas alcanzadas por cada uno de los destinatarios del grupo.

En el ámbito educativo formal podemos dividir entre los criterios de evaluación normativos y los criterios. Los primeros, se fundamentan en la consecución de los logros académicos de los estudiantes en comparación con el grupo clase, mientras que los segundos se basan en la adquisición de

dichos logros por parte de los alumnos y alumnas en base a los objetivos del programa educativo propuesto.

Para la evaluación de programas en general, nos fijaremos en los criterios que señalan Lukas y Santiago (2004) y que son más o menos aceptados dentro de este ámbito. Estos criterios son los que aparecen a continuación:

- *La idoneidad o suficiencia:* se refiere a la potencialidad de un programa, o la de sus componentes, para contribuir a alcanzar los objetivos y metas programados (idoneidad de materiales, suficiencia de recursos,...).
- *La pertinencia o propiedad:* hace referencia a la adecuación y capacidad de un programa, o alguno de sus componentes, para responder a las necesidades y demandas o para resolver la situación. Son criterios que valoran la relevancia y utilidad del programa para responder a las necesidades que lo originaron.
- *La eficiencia o rendimiento:* es la relación entre los productos o resultados esperados de un programa y los costos, esfuerzos o insumos empleados. Se establece hasta qué punto los gastos son justificables con los resultados obtenidos.
- *La eficacia y la efectividad:* entre los autores que establecen una diferencia entre estos dos términos, destacan Pineault y Daveluy (1987) que hablan de *eficacia potencial* y *eficacia real* o *efectividad*. La primera de ellas se refiere a la capacidad de un programa para lograr los objetivos y metas planteadas en condiciones ideales. En cuanto a la eficacia real o efectividad, sería la comparación de los

resultados obtenidos con los resultados esperados, es decir, se refiere a las circunstancias reales de aplicación del programa.

- *La coherencia o congruencia:* se refiere a la coherencia de los elementos internos del programa que se está evaluando (como puede ser la adecuación de objetivos, la coherencia de los métodos utilizados para alcanzar dichos objetivos, la adecuación de las actividades programadas,...) y los elementos externos de la organización (como pueden ser los recursos disponibles).
- *La conformidad o legalidad:* hace referencia al cumplimiento de la normativa vigente tanto la externa (normativa legal) como la interna (acuerdos establecidos).
- *La vigencia o actualidad:* estos criterios se refieren a la actualidad científica o humanística, a la presencia de conocimientos, procesos instrumentales o tecnología vigentes en los contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- *La oportunidad o sincronía:* se refiere a la adecuación de las acciones del programa implementadas a lo largo del tiempo.
- *La aceptación o la satisfacción:* se refiere al nivel de agrado, aceptación y/o satisfacción por parte de los usuarios tanto directos como indirectos, del programa en cuestión.
- *El impacto:* se refiere a los efectos o resultados que produce el programa a largo plazo.

Los *estándares* son referentes que guían el camino a seguir en el campo de la evaluación de programas. Proporcionan una guía acerca de cómo valorar el mérito del programa que se va a desarrollar. Son el grado de

cumplimiento que se le exige a un criterio de calidad. Definen el rango en que resulta aceptable el nivel de calidad que se alcanza en un determinado proceso. Así pues, determinan el nivel mínimo y máximo aceptable para un indicador. Si el valor del indicador se encuentra dentro del rango, significa que estamos cumpliendo con el criterio de calidad que habíamos definido. Si por el contrario, estamos por debajo del rango, significa que no se está cumpliendo con lo que se había propuesto inicialmente (Mira y Gómez, 2009).

Según el Comité de Estándares para la Evaluación Educativa (1988a y b, 1988, 1994) y Fernández Ballesteros (1995), los requisitos que debe cumplir una evaluación hacen referencia a la calidad que debe asegurar cualquier proceso evaluativo en el ámbito de la educación. Reconocen cuatro tipos de estándares que describimos a continuación (Sanders, 1998; Ramos, 2005):

- *Estándares de Utilidad (Utility)*: pretenden asegurar que la evaluación servirá para responder a las necesidades de información de las audiencias implicadas en la misma.
 - *Identificación de los interesados (Stakeholder Identification)*: se trata de conocer las características de los destinatarios de la evaluación para tratar de dar respuesta a sus necesidades.
 - *Credibilidad del Evaluador (Evaluator Credibility)*: los evaluadores deben ser profesionales competentes y con capacidad crítica para que sus resultados sean creíbles.
 - *Foco y selección de la Información (Information Scope and Selection)*: la información recogida debe seleccionarse para

responder a cuestiones pertinentes del programa y a los intereses de las personas implicadas en el proceso de evaluación.

- *Identificación de valores* (Values Identification): cuáles son los enfoques, procedimientos y fundamentos utilizados para interpretar los resultados bajo los que se determinarán los juicios de valor del proceso de evaluación.
 - *Claridad del informe* (Report Clarity): el informe de evaluación ha de ser claro, facilitando su comprensión, al describir el programa evaluado, su contexto, finalidad, metodología y resultados.
 - *Oportunidad y difusión del informe* (Report Timeliness and Dissemination): deben difundirse los resultados provisionales significativos y los informes de evaluación a las audiencias destinatarias de modo que puedan utilizarlos en el momento que consideren oportuno.
 - *Impacto de la evaluación* (Evaluation Impact): la evaluación debe ser planificada, implementada e informar de ella, de modo que fomente su seguimiento por parte de las audiencias interesadas, aumentando con ello la probabilidad de que se utilice la evaluación.
- *Estándares de Viabilidad* (Feasibility Standards): pretenden asegurar que la evaluación sea realista, prudente, diplomática y comedida.
- *Procedimientos prácticos* (Practica Procedures): los procedimientos de evaluación deben ser prácticos, para

reducir al mínimo las interrupciones y molestias mientras que se obtiene la información necesaria.

- *Viabilidad política* (Political Viability): la evaluación debe planificarse y llevarse a cabo anticipando las diferentes posiciones de los grupos de interés implicados en ella, de manera que pueda lograrse su cooperación, y puedan evitarse o contrarrestarse los posibles intentos de cualquiera de estos grupos para limitar las actividades de la evaluación o para sesgar o usar indebidamente los resultados.
 - *Eficacia de costos* (Cost Effectiveness): la evaluación debe ser eficiente y producir informaciones con el suficiente valor, de forma que puedan justificarse los recursos empleados.
- *Estándares de Propiedad (Propriety)*: pretenden asegurar que la evaluación se lleve a cabo de un modo legal y ético, con el respeto debido al bienestar de quienes están implicados en ella y de quienes se ven afectados por sus resultados.
- *Orientación hacia el servicio* (Service Orientation): las evaluaciones deben diseñarse para ayudar a las organizaciones a atender y responder con eficacia a las necesidades de toda la variedad de participantes destinatarios.
 - *Acuerdos formales* (Formal Agreements): las obligaciones de las partes formales de una evaluación (qué debe hacerse, cómo, por parte de quién, cuándo) deben ser acordadas y redactadas, de manera que los implicados en ella, estén

obligados a adherirse a todas las condiciones del acuerdo o renegociarlo formalmente.

- *Derechos de las personas* (Rights of Human Subjects): las evaluaciones deben diseñarse y llevarse a cabo respetando y protegiendo los derechos y el bienestar de las personas implicadas en ellas.
- *Relaciones humanas* (Human Interactions): los evaluadores deben respetar la dignidad y el valor de las audiencias implicadas en la evaluación, de manera que estos participantes no estén amenazados ni resulten dañados.
- *Evaluación completa y justa* (Complete and Fair Assessment): la evaluación debe ser completa y justa en su examen y registro de los puntos fuertes y débiles del programa evaluado, de modo que se puedan desarrollar los puntos fuertes y atender a las áreas problemáticas.
- *Revelación de los resultados* (Disclosure of Findings): las partes formales de una evaluación deben asegurarse de que la totalidad de los resultados de la evaluación, teniendo en cuenta las limitaciones pertinentes, resulten accesibles a las personas afectadas por la evaluación, y a cualquier otra con derecho legal reconocido a recibir los resultados.
- *Conflicto de interés* (Conflict of Interests): los conflictos de intereses deben afrontarse de forma abierta y honesta, de modo que no comprometan los procesos y los resultados de la evaluación.

- *Responsabilidad fiscal* (Fiscal Responsibility): los gastos que hace el evaluador deben llevarse a cabo mediante procedimientos de rendición de cuentas acertados, y además debe ser prudente y éticamente responsable, de manera que los gastos sean apropiados y se responda de ellos.
- *Estándares de Precisión* (Accuracy): pretenden asegurar que la evaluación revelará y divulgará información técnicamente adecuada sobre los rasgos que determinan el valor o el mérito del programa evaluado.
 - *Documentación del programa* (Program Documentation): el programa evaluado debe ser descrito y documentado con claridad y precisión, de manera se identifique claramente el programa.
 - *Análisis del contexto* (Context Analysis): debe examinarse el contexto en el que se encuentra el programa con el suficiente detalle, de modo que puedan identificarse las posibles influencias sobre el programa.
 - *Propósitos y procedimientos descritos* (Described Purposes and Procedures): debe realizarse un seguimiento y una descripción suficientemente detallada de los propósitos y procedimientos de la evaluación, de modo que puedan ser identificados y valorados.
 - *Fuentes de información defendibles* (Defendible Information Sources): las fuentes de información utilizadas en la evaluación de un programa, deben describirse con el

suficiente detalle, de modo que pueda valorarse la adecuación de la información.

- *Información válida* (Valid Information): los procedimientos de recogida de información deben ser elegidos o elaborados y posteriormente implementados de modo que aseguren que la interpretación a la que se llegue es válida para el uso pretendido.
- *Información fiable* (Reliable Information): los procedimientos de recogida de información deben ser elegidos o elaborados y posteriormente utilizados de modo que aseguren que la información obtenida es suficientemente fiable para el uso pretendido.
- *Información sistemática* (Systematic Information): la información recogida, procesada y de la que se informa en una evaluación debe ser revisada sistemáticamente y todos los errores encontrados corregidos.
- *Análisis de información cuantitativa* (Analysis of Quantitative Information): la información cuantitativa de una evaluación debe ser analizada de un modo apropiado y sistemático para que se responda eficazmente a las preguntas de la evaluación.
- *Análisis de información cualitativa* (Analysis of Qualitative Information): la información cualitativa de una evaluación debe ser analizada de un modo apropiado y sistemático para que se responda eficazmente a las preguntas de la evaluación.

- *Conclusiones justificadas* (Justified Conclusions): las conclusiones a las que se llegue en una evaluación deben ser justificadas explícitamente, de modo que los interesados puedan valorarlas.
- *Informes imparciales* (Impartial Reporting): la elaboración de informes, debe estar protegida contra la distorsión causada por los sentimientos personales y el sesgo de cualquier audiencia implicada en la evaluación, de manera que los informes de evaluación reflejen con justicia los resultados de la evaluación.
- *Metaevaluación* (Metaevaluation): debe evaluarse la propia evaluación, formativa y sumativamente, en referencia a estos u otros estándares pertinentes, de manera que se guíe adecuadamente su proceso y, además, los interesados puedan examinar detalladamente sus puntos fuertes y débiles tras su conclusión.

Un *indicador* es, según Mira y Gómez (2009), una medida cuantitativa que puede usarse como guía para controlar y valorar la calidad de un programa educativo. Digamos que es el modo concreto en el que se mide o evalúa un criterio. Los requisitos que deben cumplir los indicadores, son los que figuran a continuación:

- *Han de ser objetivos*, enunciados de la forma más sencilla posible;
- *Fáciles de captar* por las audiencias implicadas en el proceso evaluativo;
- *Relevantes* para la toma de decisiones acerca de la calidad del programa;

- Deben abarcar un amplio número de posibilidades
- *Tener una definición* de aquellos términos del indicador que tengan mayor dificultad o que puedan conducir a dudas, deben ser definidos de modo que todos los que los utilicen entiendan lo mismo;
- Deben elaborarse las *instrucciones* precisas para la utilización de los mismos.

9.6. PROCESO DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

Una vez revisado el concepto de evaluación de programas de intervención educativa, así como sus principales modelos y estándares, pasamos a la revisión del proceso que sigue la evaluación de un programa educativo. Los pasos que se dan en la evaluación de programas dependerán del modelo evaluativo de partida, así como del concepto que se asuma respecto a la evaluación de programas.

El proceso de evaluación no es único, puesto que dependerá en gran medida del objeto que ha de ser evaluado, de la finalidad de la evaluación, los destinatarios, las técnicas de recogida de información, el momento en que se realice, etc. Por ello, existen diferentes propuestas en las que se describen las fases de diversos procesos de evaluación.

La propuesta de Pérez Juste (2000:276; 2006:207) como ya hemos descrito anteriormente, en el apartado de modelos de evaluación de programas, se estructura en torno a cuatro momentos fundamentales que comentamos a continuación:

- *Primer momento.* Esta es la primera etapa de la evaluación, tiene una función preventiva, puesto que se aplica antes de que el programa se haya puesto en marcha. En esta fase, se trata de examinar cual es la calidad del programa, con esto haremos una revisión del contenido del programa, su calidad técnica y su evaluabilidad. En cuanto al contenido del programa, debemos comprobar hasta que punto el programa determina unos objetivos, un conjunto de medios y recursos y un sistema de evaluación que determine cual es su logro. El programa debe fundamentarse en una teoría o concepción válida en el momento de su diseño. También debe poseer los recursos adecuados suficientes para que se lleve a cabo, además de tener una evaluación de tipo formativo, cuya finalidad no es otra que determinar la coherencia entre los objetivos y los medios del programa. Otros elementos a tener en cuenta en esta primera fase, son la calidad técnica y la evaluabilidad o viabilidad del programa educativo. En cuanto a la calidad técnica, se refiere a la precisión en que se establecen los objetivos y demás componentes del programa, la adecuación y suficiencia de las actividades planteadas y a la coherencia entre los diferentes elementos del programa. Respecto a la *evaluabilidad* del programa, se plantea hasta qué punto el programa es evaluable, en cuanto a su *contenido* (si se halla bien fundamentado o no), su *metodología* (hasta que punto la información que se recoge es suficiente para poder interpretar todos los aspectos del programa, si las decisiones respecto a la adecuación de las técnicas e instrumentos de recogida de información, las fuentes, los momentos de obtención de datos, así como el tratamiento de los

mismos) y *lenguaje utilizado* (el empleo de un lenguaje técnico, aunque también algo adaptado a la comunicación de ideas a las diferentes audiencias implicadas en el proceso evaluativo). Tampoco debemos olvidar hasta qué punto se adapta el programa a las necesidades educativas de los destinatarios, así como su viabilidad, en cuanto a si los objetivos del mismo son alcanzables o si existen los recursos personales y materiales necesarios para que se lleve a cabo.

- *Segundo momento.* Esta fase del proceso de evaluación, corresponde a la aplicación de ésta durante la implementación del programa. En este momento la evaluación contempla hasta qué punto se respeta la planificación que se hizo al principio de dicho programa. Los elementos a los que la evaluación atenderá en esta etapa, están relacionados con la adecuación, suficiencia y eficacia de las actividades que se están llevando a cabo, las secuencias en las que se realizan dichas *actividades*, la *temporalización*, la *flexibilidad* y los *recursos disponibles*. Las *actividades* que componen el programa se deben adecuar a las características y necesidades del entorno en dónde se llevarán a cabo, así como de las personas a quienes van destinadas, fomentando de este modo, el interés de dichas personas. Además, las actividades del programa han de ser suficientes, evitando ser repetitivas, lo que favorece la eficiencia del programa. También deben cumplirse los objetivos por los que fueron planteadas, lo que nos indicará la eficacia de las mismas, al fin y al cabo, se trata de un criterio para la valoración de las actividades realizadas. Otro de los elementos que hemos nombrado como

fundamental en esta fase del proceso evaluativo, es la *temporalización* de las actividades planteadas en el programa. Hace referencia a si la distribución del tiempo ha sido adecuada a la exigencia de las distintas actividades que se han llevado a cabo. En cuanto a la *flexibilidad* del programa, nos dará una idea de hasta qué punto el programa o las actividades, se han adaptado a los destinatarios, así como a los imprevistos que han podido surgir en su desarrollo. En esta fase también se hará una revisión de la *adecuación, suficiencia, eficacia y disponibilidad* de los *recursos necesarios* para llevar a cabo las actividades planteadas. Por último señalar que, los programas educativos, irrumpen en un contexto que a veces reacciona de manera positiva, pero también puede hacerlo de forma negativa. Por ello, se ha de informar a los responsables y destinatarios del centro en qué consiste el programa y qué es lo que pretende. De este modo, se logrará un mayor apoyo y colaboración, además de una actitud positiva hacia el programa. En este sentido, puede que sea necesario hacer un análisis del clima del centro educativo, con la finalidad de averiguar si el programa es adecuado y coherente con el ideario del mismo, si el personal lo percibe como positivo, si las relaciones entre el personal pueden favorecer o entorpecer la implementación del programa, si se dan incongruencias entre los objetivos del programa y el proyecto educativo del centro, etc.

- *Tercer momento.* Este es el punto en el que se evalúan los *resultados* alcanzados en el programa y su *valoración*. Los *resultados* muestran el nivel de logro alcanzado por el programa, así como manifiestan la

eficacia del mismo. En este momento se revisan hasta qué punto se han cumplido los objetivos a través de criterios e indicadores que den una idea del éxito obtenido con la implementación del programa. La *valoración* de los resultados del programa, dependerán de las referencias que se tengan y de las circunstancias en las que se haya implementado el mismo. La influencia de determinados hechos, como la incorporación de destinatarios, la carencia de formación de las personas que implementan el programa, la escasez o el retraso en la disponibilidad de recursos..., hacen que, en ocasiones, los niveles de logro obtenidos sean más meritorios por las dificultades que se han presentado en el transcurso del programa. La valoración de estas circunstancias debe reflejarse en la evaluación a pesar de que no se trate de elementos que puedan objetivarse fácilmente, dependiendo en mayor grado de la subjetividad del evaluador.

- *Cuarto momento.* Es la última fase del proceso de evaluación de un programa educativo y consiste en la institucionalización de la evaluación del programa. En este momento se insiste en la mejora tanto del programa como de los profesionales responsables de su implementación.

Mateo (2000) también plantea un proceso de evaluación en el que destaca principalmente cuatro fases, que podemos contemplar a continuación:

- *Planificación:* en esta fase se establece la finalidad, las decisiones potenciales, las audiencias que participarán en el proceso de evaluación, el objeto de evaluación, las fuentes de información, los

procedimientos que se emplearán para la recogida de datos, los agentes implicados y la temporalización.

- *Desarrollo*: es la etapa en la que se realiza la recogida, codificación, registro, y análisis de los datos, en definitiva, el tratamiento de la información.
- *Contrastación*: es la fase en la que se lleva a cabo el análisis de los resultados, la formulación de juicios, la toma de decisiones, la divulgación de los resultados, la negociación con las audiencias y el seguimiento de todo el proceso.
- *Metaevaluación*: en esta fase se trata de hacer una evaluación de la evaluación que ha sido realizada.

Al igual que Mateo, Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000) proponen un proceso de evaluación que contiene tres fases, dos de ellas se refieren a la programación y ejecución de la evaluación y la tercera corresponde a la metaevaluación.

Dentro de cada una de las fases que proponen las autoras, se determina una serie de subetapas que se deben contemplar en el proceso de evaluación de programas y que señalamos a continuación:

- *Programación de la evaluación*: en esta fase hay que determinar:
 - La definición de aquello que se va a evaluar
 - La finalidad de la evaluación.
 - Las audiencias que van a participar en el proceso evaluativo.
 - Las dimensiones de análisis.
 - Las variables e indicadores.

- Las técnicas e instrumentos para la recolección de la información.
- Los responsables y fuentes.
- La duración, frecuencia y periodicidad.
- Los recursos humanos y materiales necesarios.
- El presupuesto.
- *Ejecución de la evaluación:* es el espacio de tiempo en que se implementa la evaluación, y se procede a:
 - La recogida de información a través de las técnicas e instrumentos seleccionados para ello.
 - Sistematizar, procesar y analizar la información.
 - Elaborar informes, que incluyen conclusiones y recomendaciones.
 - Difusión y devolución de la información a las audiencias implicadas.
- *Evaluación de la evaluación:* esta fase es la que se vuelve a evaluar el proceso de evaluación que se ha llevado a cabo, para ello:
 - Se analiza la utilidad de los hallazgos.
 - Se hace una apreciación acerca de la viabilidad del proceso evaluativo y del uso de sus resultados.
 - Se establecen juicios acerca de la pertinencia metodológica y ética.
 - Se hace un análisis de la confiabilidad de los procesos y hallazgos que se han efectuado.

Fernández Ballesteros (1995), plantea el proceso de evaluación de programas en torno a seis fases diferenciadas. Para ello, formula una serie de preguntas a las que el evaluador ha de dar respuesta. Las fases del proceso evaluativo son:

- *Planteamiento de la evaluación:* se trata de la primera fase del proceso, en la que se contempla la viabilidad de la evaluación. Las preguntas que el evaluador debe responder son:
 - ¿Quién solicita la evaluación?
 - ¿Para qué se solicita la evaluación?
 - ¿Qué se pretende evaluar?
 - ¿Qué obstáculos pudieran producirse durante la evaluación?
 - ¿Es posible llevar a cabo la evaluación?
- *Selección de las operaciones a observar:* en esta fase el evaluador deberá tomar decisiones respecto a qué es lo que va a evaluar, qué técnicas y qué fuentes de información utilizará para ello. Así pues, en esta fase las preguntas que a las que se debe contestar son las siguientes:
 - Teniendo en cuenta la finalidad de la evaluación, los objetivos y metas del programa, ¿qué operaciones en las unidades expresan mejor los cambios producidos en ellas como consecuencia del programa?
 - ¿Han de ser considerados otros efectos del programa potencialmente evaluables?
 - ¿Existen indicadores o medidas de los posibles cambios del programa fácilmente accesibles o hay

- que elaborar los instrumentos para la observación de dichos cambios?
- ¿Qué fuentes de información ofrecen más garantías?
 - ¿Qué criterios de bondad van a ser requeridos?
 - ¿Qué datos sobre el contexto se pueden recoger?
- *Selección del diseño de evaluación:* en esta fase se establece el plan o el diseño de evaluación, en el que se plantea cuándo y qué unidades o elementos van a ser observados. Para ello, el evaluador debe dar respuesta a las siguientes preguntas:
 - ¿Existe un diseño de evaluación establecido desde el programa?
 - ¿Qué diseños alternativos son posibles?
 - ¿Cuáles son las amenazas a la validez interna y externa que se pueden dar?
 - ¿Qué unidades o tareas van a ser seleccionadas?
 - *Recogida de información:* una vez planteado el qué evaluar, cuales serán los instrumentos y las fuentes para llevar a cabo la recogida de información, sólo queda ponerlo en práctica. Para ello el evaluador tendrá en cuenta las siguientes cuestiones:
 - ¿Cómo se va a llevar a cabo la recogida de información?
 - ¿Qué posibles sesgos podrían tener lugar durante la recogida de dicha información?
 - *Análisis de datos:* una vez obtenida la información, se procede al tratamiento de los datos para poder dar respuesta a los propósitos de la evaluación. El tipo de análisis que se lleve a cabo dependerá de la

naturaleza cualitativa o cuantitativa de la información recogida, así como de las preguntas que hayan formulado aquellas audiencias que encargaron la evaluación. En esta fase se le plantean varias cuestiones al evaluador, entre ellas:

- ¿Cómo vamos a almacenar la información obtenida?
 - ¿Qué tipo de análisis podemos realizar en función de los datos y las preguntas de las audiencias?
 - ¿Qué criterios han de guiar los análisis?
- *Informe*: en esta etapa final del proceso de evaluación de programas, se trata de dar difusión o transmitir los resultados obtenidos en dicho proceso a las personas que solicitaron la evaluación, ya sea de forma oral o escrita. Para ello el evaluador debe responder a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué debe tener el informe de evaluación?
 - ¿Cómo informar a las audiencias implicadas?

Una vez tratada la evaluación de programas educativos en general, pasamos a concretar en qué consiste la evaluación de programas centrados en la mejora de la convivencia escolar. Este tipo de programas se clasifican dentro de los programas educativos, aunque con la peculiaridad de añadir un componente de cambio o mejora no sólo en los estudiantes, sino en toda la comunidad escolar. Por ello, consideramos, como hemos comentado con anterioridad, que se trata de programas socioeducativos, puesto que su finalidad trasciende más allá del ámbito educativo.

9.7. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN SITUACIONES DE CONVIVENCIA.

La evaluación de programas de prevención de la violencia y promoción de la convivencia en los centros escolares, es un tema pendiente en las iniciativas y actuaciones de educadores y expertos (Smith, 2003). La evaluación es un tema que se planifica en casi todos los programas que tratan de prevenir la violencia en las aulas, sin embargo, en pocas ocasiones se lleva a cabo (Torrego y Galán, 2008). Es difícil encontrar, a través de la búsqueda documental, el desarrollo de evaluaciones de dichos programas, a pesar de ser un aspecto que se recomienda y se entiende como fundamental, pero que por unos motivos u otros no acaba de desarrollarse (Perochena, Olmos, Rodríguez Conde y Herrera, 2009^a a y b).

Una vez hecha la planificación y el diseño de cualquiera de los programas de prevención de la violencia escolar orientado al fomento de la convivencia, se plantean algunas dudas como ¿qué es lo que puede asegurar el funcionamiento del programa? ¿Cómo comprobar que realmente se produce una mejora de la convivencia en el centro? y, si no se ha producido mejora, ¿cómo podemos incluir elementos que optimicen el programa?

La necesidad de evaluar los planes y programas que utilizan la mediación como alternativa de resolución de conflictos, diseñados e implementados en los centros educativos se justifica en cuanto que supone:

- el análisis inicial de las necesidades y recursos de cada centro, anterior a la implementación del programa,
- un modo de obtención de conocimiento acerca del funcionamiento del programa una vez implementado, y, sobre todo,

- una oportunidad para la mejora.

9.7.1. Pasado y presente de la evaluación de programas de convivencia escolar.

A partir de 1970, en los Estados Unidos, se comienza con la evaluación de programas de intervención en resolución de conflictos escolares (Kmitta, 1999). Las primeras evaluaciones tenían por objeto averiguar cuáles eran los principales tipos de conflictos y cómo se podían resolver una vez aplicados los programas de resolución de conflictos (Johnson y Johnson, 1996).

Los resultados de estas evaluaciones, dieron lugar a afirmar que la mayoría de los conflictos que se dan en las escuelas no son violentos, se trata más bien de problemas de disciplina y/o interrupciones. También llegaron a la conclusión que los programas de resolución de conflictos ayudaban a minimizar los problemas de disciplina y a la autogestión de conflictos por parte de los estudiantes.

En las primeras evaluaciones en este ámbito, se emplearon métodos cualitativos para comprobar el funcionamiento de los programas y valorar hasta que punto eran útiles, en cuanto que cumplían con su propósito. En los años 80, se comienza a utilizar la metodología cuantitativa para la evaluación de estos programas, puesto que existe una crítica hacia el empleo de métodos cualitativos por no considerarse con el suficiente rigor científico (Lam, 1989; Cohen y Wilson- Brewer, 1991; Tolan y Guerrero, 1994; Johnson y Johnson, 1996; Kmitta, 1999).

Posteriormente, existe una tendencia a combinar ambas metodologías, tanto la cualitativa como la cuantitativa, en la evaluación de programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar. La diversidad metodológica es utilizada en la investigación y en la evaluación de los programas de resolución de conflictos, y como apunta Kmitta (1999), en estudios de este tipo, es deseable e incluso necesaria (Cowie, 1994; Smith, 2003).

Parece ser que las políticas educativas de Estados Unidos, se hallan más preocupadas por paliar los efectos momentáneos de la violencia en las aulas que, en definitiva, por diseñar iniciativas dirigidas a la transmisión de valores y a la transformación educativa necesaria para la mejora de la convivencia escolar. De este modo, los programas de intervención se convierten en un instrumento político, que justifica delante de la sociedad que se está trabajando para combatir la violencia en el ámbito educativo (Webster, 1993).

En algunos casos, se considera que esta actuación por parte de algunos gobiernos y entidades locales se extiende a otros países de Europa, entre ellos España. Así pues, Smith (2003) afirma que en el ámbito europeo, existen pocos programas relacionados con la promoción de la convivencia escolar que evalúen la efectividad de los mismos.

Elliot (1999; en Serrano 2006) señala la necesidad de que los programas que intervienen en la prevención o el tratamiento del acoso escolar sean evaluados.

Torrego y Galán (2008) afirman que se realizan pocas investigaciones destinadas a conocer el impacto de los programas y las iniciativas de mediación en conflictos escolares.

9.7.2. Pautas a seguir en evaluaciones de calidad en programas de convivencia escolar.

Respecto a los programas que se evalúan Smith (2003), resalta diversos aspectos a tener en cuenta para que se realice un proceso de calidad y que sirva realmente a determinar si el programa es o no efectivo. Entre estos aspectos, señala:

- La importancia de quien se encarga de hacer la evaluación, puesto que si evalúa el programa quien lo ha diseñado y/o implementado, será menos convincente que si la evaluación la realiza una persona externa al mismo. En este caso, es más difícil que exista algún tipo de acusación acerca de que los resultados obtenidos en el proceso, obedezcan a los intereses de aquellos que implementaron el programa.
- Las fuentes de información son importantes para obtener datos de la situación real del centro. Si tan sólo recogemos información del profesorado, será difícil averiguar si las acciones que se han llevado a cabo son eficientes. Por otro lado, hay evaluaciones que se centran en la recogida de datos a través de registros de incidencias, expedientes disciplinarios, expulsiones, etc. Estas fuentes pueden resultar más objetivas, pero no nos dan cuenta de los factores que hicieron que se produjera el incidente. Por ello, debemos tener en cuenta también la información que aportan los estudiantes, aunque debemos atender a las características de esta fuente a la hora de generar escalas que no sean demasiado extensas.

- Las escalas de evaluación, en ocasiones, no ayudan a comprobar la efectividad del programa. Esto se debe a que en gran parte a que se plantean gran número de variables a medir, siendo muy difícil obtener la información suficiente para determinar la efectividad del programa. Una alternativa, puede ser el planteamiento de diseños de encuesta que se complementen con otro tipo de métodos cualitativos como los diseños de caso único.

Elliot (1999 en Serrano 2006) señala que en los Estados Unidos se evaluaron más de 500 programas diseñados para la prevención de la violencia o relacionados con problemas de conducta, para ello siguieron unos criterios mínimos que dichos programas debían de cumplir. Estos son:

- que el programa se hubiera desarrollado e influido positivamente en un número relevante de las personas que eran objeto de estudio,
- que los efectos siguieran constatándose al menos un año después, y
- que el programa hubiera producido resultados positivos en otros ámbitos diferentes al de aplicación del programa.

Como ya hemos comentado en este punto, cada vez se hace más presente, que la carencia de información acerca de la evaluación de programas que se dedican a la mejora de la convivencia en los centros escolares, se debe a la escasez de programas que implementan la evaluación para averiguar cual es su funcionamiento. A pesar de este hecho, vemos que diversos autores (Smith, 2003; Smith y otros, 2004; Torrego y Galán, 2008) apuntan que es tan necesaria la aplicación de programas que traten de mejorar la convivencia en las aulas y en los centros, como conocer si realmente están funcionando para tal fin.

La creencia de que la evaluación sirve a la mejora de este tipo de programas y facilita la toma de decisiones respecto a los cambios y modificaciones que puedan realizarse en ellos, hace que se plantee una evaluación para el programa que es nuestro objeto de estudio.

Por ello, planteamos a continuación la propuesta de evaluación que fue adaptada al *Programa de Convivencia y Mediación Escolar*, implementado durante el curso 2007-08 en cuatro centros de educación secundaria en la ciudad de Valencia.

II. MARCO EMPÍRICO.

1. PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS.

El origen del trabajo presentado está totalmente ligado a mi proceso de formación universitaria a lo largo de estos años. Realicé un postgrado de Mediación familiar en la Universidad de Valencia durante el curso 2003/2004. Desde ese momento he sentido una motivación especial por el tema de la mediación. Fruto de ese interés, hice los cursos de doctorado al curso siguiente en el Departamento MIDE en su programa interdepartamental: Programa 596-270 *Desarrollo personal y participación social*, cuyo profesor responsable era Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Programa que aborda materias como: Desarrollo de habilidades cognitivas en la formación de adultos; Representaciones sociales y comunicación; Formación y relaciones humanas en la empresa; Formación para la participación social de personas adultas; La animación y el voluntariado juvenil; Metodología de evaluación de *programas* de formación; Participación y exclusión social.

Con estos conocimientos adquiridos e intentando centrar mi Investigación en esta temática, me puse en contacto con Flor Hoyos, educadora social que estaba coordinando junto con Luisa Cardona un programa de mediación (*“Programa de Prevención de la Violencia Estructural, en la Familia y en los Centros Escolares”*). De este encuentro se manifiesta claramente el interés de colaboración mutuo por ambas partes. El programa que se estaba implementando pretendía potenciar la enseñanza de la mediación como medio para poder llegar a solucionar conflictos. Las coordinadoras sugieren la idea de realizar su evaluación y me hablan de ello. Para ellas, suponía algo esencial pero que no habían programado por falta de personas que lo pudieran realizar. Así pues pasé a ser la persona que

planificó y llevó a cabo la evaluación del “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y los Centros Escolares*”.

Cuando acontecen todos estos hechos, el *programa* estaba a mitad de implementación. Las coordinadoras habían intentado hacer una recogida de información al principio, pero fue muy general y desestructurada, con lo que la recogida se realiza al finalizar el *programa* con la finalidad de atender a la demanda de las mismas, constatar su hipótesis de necesidad de este tipo de acciones formativas en este contexto social en general y en los centros de la zona en particular, así como que es realmente aconsejable interesar al alumnado y al resto de miembros de la comunidad educativa en estos temas. En este sentido y dada las fechas en las que nos encontramos se realizan las siguientes tareas:

- Conocer el *programa*.
- Idear la recogida de información de los llamados *talleres de formación de alumnos y alumnas* (2º y 3º ESO) una vez implementados, por ser la prioridad de las coordinadoras del *programa*.
- Gestionar la recogida de información de la opinión de los profesores (buscando los que habían estado con los alumnos durante la formación recibida, pero lo cierto es que estos habían sido muy pocos) y de las personas que implementaron el *programa*. Recogida de información que sólo se centra en la acción formativa del alumnado, y que es presentada por parte de

las coordinadoras en la Caja de Ahorros del Mediterráneo (CAM)¹.

La evaluación del *programa* aportó información respecto a la consecución de los objetivos que este *programa* pretendía y es utilizada para realizar la segunda propuesta del *programa* que se realiza a través de la convocatoria de subvenciones a entidades pertenecientes a las Mesas de Solidaridad del Ayuntamiento de Valencia para el ejercicio presupuestario del año 2007. Esta convocatoria va destinada a aquellos proyectos que presenten las entidades pertenecientes a las Mesas de Solidaridad y que colaborando con los Servicios sociales municipales, contribuyen a la mejora de las condiciones de vida de la población en situación de riesgo social. Desde esta perspectiva las ayudas se destinarán a:

- impulsar la realización de actuaciones preventivas para abordar problemáticas emergentes en colectivos de riesgo social a través de proyectos de prevención primaria que se articulen mediante estrategias socio-educativas.
- Fomentar recursos preventivos que tiendan a impedir la aparición o cronificación de problemáticas sociales.
- Desarrollar potencialidades en la población que permita la participación en la vida social a través de las redes normalizadas.
- Fomentar la coordinación entre las entidades de carácter cívico, social, cultural, etc. En proyectos preventivos de carácter multidimensional².

¹ Entidad que financia el Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares (primer programa del estudio).

² Se puede consultar en Bases de la convocatoria de subvenciones a entidades pertenecientes a la Mesas de Solidaridad, para el ejercicio presupuestario 2007, en la

En este proceso, la evaluación del *programa* es atendida desde su planificación. Dentro del Marco Empírico de la Tesis vamos a presentar el trabajo realizado en cada uno de los *Programas*, uno referido al ESTUDIO EMPÍRICO I donde se verá reflejada la evaluación realizada para el primer programa y, otro referido al ESTUDIO EMPÍRICO II donde aparecerán las especificaciones de la evaluación del segundo *programa*.

Señalar que por la estructura diacrónica de realización de ambos estudios se puede observar diferente énfasis tanto en la exposición de algunos aspectos como en la orientación de los objetivos de los mismos.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS.

Los estudios que a continuación presentamos, nacen de la importancia que se le viene concediendo a la prevención de la violencia en el ámbito educativo, y por extensión en la sociedad en la que vivimos. Realmente la violencia es un fenómeno cuyas consecuencias influyen negativamente en el desarrollo personal y social de algunos alumnos y alumnas de primaria y secundaria. Además, la violencia transmite una serie de valores negativos que revierten en el uso de la fuerza, la agresión y la amenaza como modo de relación social dirigida al logro de los objetivos propios. Estos valores se contradicen con el diálogo, la tolerancia, el respeto y la solidaridad, que son necesarios para poder vivir con los demás, para poder convivir.

página: www.ayuntamientodevalencia.org. Estas ayudas se concederán, sujetándose las mismas a estas bases, la Ley de Haciendas Locales, la Ley General de Subvenciones 38/2003 de 17 de noviembre, el Real Decreto 887/2006 de 21 de julio y a las Bases de Ejecución del Presupuesto Municipal de 2007.

368 *Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares.*

Por estas razones, se generan iniciativas que pretenden formar a los miembros de la comunidad escolar en la convivencia pacífica a través de estrategias y técnicas comunicativas, mejora de las habilidades sociales, conocimiento de uno mismo (emociones) y de los demás, etc.

Este tipo de programas, son promocionados por entidades públicas y privadas, que convocan subvenciones o ayudas orientadas a la intervención para la promoción de la convivencia en los centros educativos. Concretamente en nuestro estudio, nos centramos en el programa financiado por la Caja de Ahorros del Mediterráneo en el curso académico 2005-06 que se denomina “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*” y en el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” financiado por el Ayuntamiento de Valencia a través de la convocatoria de las Mesas de Solidaridad del año 2007. Ambos programas, que, desde este momento vamos a denominar como primer programa al “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*” y como segundo al “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”, ambos son promovidos por el *Instituto de Innovación para la Convivencia y la Paz* (IICYP), anteriormente *Asociación Cultural Espacio de Formación Integral* (ACEFI).

El *Instituto de Innovación para la Convivencia y la Paz*, es una asociación sin ánimo de lucro dedicada a promocionar la cultura y la paz a través del diseño e implementación de iniciativas socioeducativas orientadas a la prevención y la intervención en contextos sociales desfavorecidos.

Los programas tienen como finalidad fundamental la promoción de la convivencia en los Institutos de Educación Secundaria (IES), lo que implica el desarrollo de acciones dirigidas a la prevención e intervención en

situaciones de convivencia en los centros educativos. También supone una oportunidad para la participación de la comunidad escolar y otras entidades relacionadas con el centro escolar.

El IICYP, tanto en la implementación del primer programa, siendo ACEFI, como en la del segundo, ya como IICYP, consideró la necesidad de establecer una evaluación que pudiera aportar conocimiento acerca de cómo se estaban implementando los programas, así como si se había dado un cambio en la formación de los participantes en el programa (aspecto que tan sólo se atendió en el segundo programa pues en el anterior este aspecto no fue demandado). Esta necesidad, es la que ha marcado los estudios empíricos presentados en esta tesis.

2.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y ORIGEN DE LOS PROGRAMAS ANALIZADOS

Tanto el “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*” (primer programa) como el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” (segundo programa), se enmarcan dentro de los programas que tienen por objetivo la mejora de la convivencia en la comunidad educativa, y por tanto la prevención de la violencia. Ambos, se fundamentan en la formación de estudiantes y equipos de mediación de los centros de secundaria.

Entre las entidades públicas y privadas que están generando programas de ayuda e impacto social, la *Asociación Cultural Espacio de Formación Integral* (ACEFI), y, posteriormente *Instituto de Innovación*

para la Convivencia y la Paz (IICYP), en colaboración con diversas instituciones, coordina los programas objeto de nuestro estudio.

ACEFI, es una asociación cultural de ámbito estatal, que nace en el año 1992 para trabajar a favor de la paz desde la perspectiva de la realidad más cercana, desde lo que pasa diariamente en nuestro entorno. Su principal objetivo es la sensibilización, y todas aquellas acciones concretas que estén dirigidas a mantener y consolidar la paz en la sociedad. Una de sus aportaciones en este sentido, es la planificación e implementación de programas de formación en el ámbito escolar.

ACEFI en 2007 pasa a llamarse *Instituto de Innovación para la Convivencia y la Paz* (IICyP). Este cambio se produce debido a las múltiples posibilidades de actuación en el ámbito socioeducativo que ofrece esta nueva entidad.

El IICyP se presenta como una asociación cultural sin ánimo de lucro, que se caracteriza por su independencia respecto de las administraciones públicas, las organizaciones políticas, las confesiones religiosas, así como de los grupos económicos y sociales constituidos.

Entre los objetivos que se recogen en los estatutos del IICyP resaltan los siguientes:

- Promover iniciativas que faciliten la consecución y el mantenimiento de un estado satisfactorio de convivencia y paz entre las personas y los colectivos.
- Promover el respeto y la protección del medio ambiente.
- Contribuir a través de la reflexión, la crítica constructiva, las iniciativas educativas, la sensibilización y las acciones concretas, a innovar los valores sociales de la convivencia pacífica.
- Preservar y potenciar, proyectos en colaboración con otras entidades.

- Potenciar los valores humanistas de correcta convivencia entre seres humanos, sin distinción de razas o credos.
- Impulsar el logro de todos estos objetivos dentro del espíritu de la ética de la paz.³

2.1.1. Primer Programa: “Programa de Prevención de la Violencia Estructural en las Familias y en los Centros Escolares”.

Los antecedentes del “Programa para la Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y los Centros Escolares”, se encuentran en el trabajo que ACEFI inicia en la *Mesa de Solidaridad de Malvarrosa* en 1999. Como consecuencia del proyecto “Análisis de la realidad social de la zona de actuación de la Mesa de Solidaridad de Malvarrosa” realizado por Ernest García⁴ y colaboradores en el año 2000, ACEFI observó que se estaba produciendo un proceso de deterioro creciente en el ámbito escolar de la zona.

Se trataba de hacer un estudio exploratorio y descriptivo del entorno del área de la Malvarrosa y en él se abordaron distintas dimensiones de la realidad social del área como son: población, ocupación, vivienda, educación y salud. Otra parte del proyecto se dedicó al estudio de la situación específica de grupos poblacionales por género, edad, y minorías étnicas.

Los objetivos que se planteó la Mesa de Solidaridad de Malvarrosa con este proyecto fueron los siguientes:

³ <http://www.iicyp.org/>

- obtener datos objetivos de las necesidades sociales de la zona para,
- constatar su importancia e incidencia, y
- elaborar un Plan Estratégico de Actuación de la Mesa, a nivel de prevención y acción directa.

En este estudio se resaltaron las características de la población y las problemáticas sociales como son el paro, el envejecimiento o la drogadicción que afecta a las personas que residen en la zona.

Las causas que este estudio presentó como posibles problemas en las aulas de los barrios de la Malvarrosa y el Cabanyal son múltiples. Algunas de ellas son:

- menor cualificación educativa de la zona (barrios populares y obreros),
- mayor envejecimiento de la población,
- la mayoría de personas analfabetas son mujeres,
- escasos equipamientos educativos (centros ubicados en barracones),
- aumento del número de alumnos,
- heterogeneidad de niveles, que han hecho que se generen clases más complejas y difíciles de gestionar (mientras que los profesionales que trabajan en estos barrios siguen siendo los mismos).

Cabe indicar, que los problemas que se generan en las aulas pueden tener su origen tanto en el propio estudiante, en el entorno familiar o social del mismo o puede que estén relacionados con la institución educativa. Así que dependiendo de cual sea la causa, se deberá optar por unas medidas educativas u otras.

Además, a través de este estudio, se pasó un cuestionario a 26 profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de algunos de los centros ubicados en el área de la Malvarrosa, en el que se les preguntó acerca de los problemas de mayor incidencia en las aulas, y las respuestas fueron las siguientes:

- desinterés y desmotivación del alumnado,
- conflictos,
- falta de recursos materiales y profesionales,
- aplicación deficiente de la ESO , y
- absentismo.

Algunas de las causas que explicarían estos problemas en las aulas pueden ser:

- La idea por parte de algunos estudiantes que el tiempo y el esfuerzo dedicados a formarse en los centros escolares es poco útil.
- La influencia del entorno familiar. Muchas de las familias viven desorientadas, sin normas claras en relación a sus hijos, pasan poco tiempo en casa y derivan la responsabilidad de la educación en el centro escolar, con el cual tampoco establecen una relación de coordinación o seguimiento de la trayectoria educativa de sus hijos.
- La crisis de valores que se refleja tanto en la vida de las familias como en los centros educativos. Se produce una desorientación, y existe una necesidad en el ajuste de los valores, estrategias y formas de hacer frente a las nuevas realidades que se presentan.

A todo lo anterior, debemos añadir la escasez de recursos materiales y humanos que no se ven ampliados por la Administración para el desarrollo de las pautas que van indicando las reformas educativas. Así mismo, se ha

de tener en cuenta la falta de preparación y formación del profesorado en estrategias para poder afrontar los conflictos en el aula.

Vistos los antecedentes, podemos entender cual fue el origen y la justificación del “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en las Familias y en los Centros Escolares*”, cuya pretensión fue la mejora socio-educativa del área ya descrita.

La *Asociación Cultural Espacio de Formación Integral* (ACEFI), en colaboración con la Caja de Ahorros del Mediterráneo (CAM), puso en marcha el “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en las Familias y en los Centros Escolares*” durante el curso 2005/06 en cinco institutos públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ubicados en la ciudad de Valencia.

El desarrollo de esta experiencia comenzó contactando con el personal, en algunos casos conocido, de los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la zona de Malvarrosa y otras áreas colindantes con características similares. A través de esta búsqueda de centros que estuvieran dispuestos a participar en el programa, y a varios profesores que conocían la iniciativa y que facilitaron la puesta en contacto con los equipos directivos de los centros, comenzaron las reuniones de trabajo para implementar el *programa*, después de su presentación por parte de ACEFI en dichos centros.

Al final, se trabajó con alumnado de los institutos Balears, Distrito Marítimo, Isabel de Villena, Jordi de Sant Jordi y Ramón Llull en los horarios de tutorías, con una periodicidad semanal o quincenal, dependiendo del centro. Fueron un total de tres aulas de 2º de ESO y catorce de 3º de ESO las que participaron en este primer programa.

A su vez, se organizaron reuniones con los presidentes de las *Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos* (AMPAS) de los centros, así como con grupos de padres y madres que pertenecían a estas asociaciones.

La implementación de este *programa* se llevó a cabo por un grupo de personas coordinadas por una educadora social y algunos miembros de la asociación ACEFI. Algunas de las personas que se encargaron de la puesta en práctica del programa realizaban las prácticas de la *Diplomatura de Educación Social*, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, otras, fueron personas que participaban en el programa de postgrado “Diploma de Mediación en la Intervención Socioeducativa”, y de manera voluntaria trabajaron en el programa.

A continuación trataremos de explicar un poco más pormenorizadamente las características de este programa:

Los *objetivos* del programa que propusieron las coordinadoras del mismo fueron los que nombramos a continuación:

- Prevenir la violencia escolar y mejorar la convivencia en el centro:
 - Aproximarse al concepto de violencia escolar, a las causas de la violencia entre iguales en la adolescencia y a las condiciones para prevenir la violencia desde la educación.
 - Desarrollar en el centro la cultura de la mediación. Sensibilizar, formar en mediación, implementar programas de mediación educativa en el centro.
- Favorecer la participación y la implicación de la comunidad educativa en el funcionamiento del centro:

- Analizar la organización de la comunidad escolar y los instrumentos y espacios de participación.
- Reflexionar sobre la metodología participativa.
- Incrementar la colaboración entre escuela y familia.
- Apoyar a la población escolar en situación de riesgo o dificultad social:
 - Conocer la red formal de recursos sociales, (bienestar social, culturales, sanitarios, voluntariado...), dónde se inserta el centro, las prestaciones que cubren, contactos y referentes.
 - Ofrecer información básica y práctica sobre temas de desprotección.
 - Incorporar apoyo documental al centro (bibliografía, protocolos, legislación,...) sobre temas del menor en situación de riesgo o desprotección, detección precoz de casos de violencia escolar.

Los contenidos del programa se desarrollaron a través de las siguientes actuaciones:

- 1. Presentación del programa.** El *programa* se presentó, por las coordinadoras del mismo, en diversos claustros de profesores, reuniones de profesores, reuniones de tutores de los cursos implicados, presidentes de las AMPAS... de los centros de Educación Secundaria Obligatoria.
- 2. Talleres.** Se desarrollaron los siguientes:
 - a. Talleres con estudiantes de 2º y 3º de la ESO.** Se desarrollaron a modo de sesiones semanales o quincenales, en las que se proponían

actividades para fomentar la convivencia en el aula y la resolución pacífica de conflictos a través de la comunicación y el diálogo. Las actividades fueron elaboradas por la educadora social del programa y puestas en marcha por el equipo educativo compuesto por las personas en prácticas procedentes de la *Diplomatura de Educación Social* y del “Diploma de Mediación Socioeducativa”. Estas actividades se incluyen y distribuyen en bloques de trabajo, cada uno de ellos trata un tema fundamental en cuanto al aprendizaje de estrategias de resolución de conflictos. Los temas principales de las sesiones se hallan repartidos en cuatro bloques de contenido que se describen a continuación:

- *Presentación del programa y de las educadoras a los estudiantes.*
- *El conflicto: Concepto. Dinámicas de trabajo.*
- *La comunicación: Desarrollo de técnicas comunicativas a través de dinámicas y ejercicios prácticos.*
- *Emociones y conflicto: Reconocimiento de las principales emociones y sentimientos. Valoración de los demás.*

En cada uno de estos bloques se desarrollan las actividades relacionadas con el tema correspondiente, especificando los objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes que se pretenden favorecer en los estudiantes.

- b. Talleres con profesores.** Formación e información acerca de menores en riesgo o dificultad social. Formación en mediación educativa a tutores de 3º de la ESO y parte del equipo directivo.

- c. Talleres con madres y padres.** Formación e información acerca de la adolescencia. Estrategias para afrontar conflictos cotidianos. Estilos educativos.
 - d. Talleres de mediación educativa.** Formación y apoyo de un equipo de mediación con un grupo de estudiantes, profesores y profesoras, madres y padres y personal no docente del centro. Intervención con mediaciones en grupos con problemas de convivencia.
- 3. Acciones:** que se realizaron además de los talleres formativos, como:
- a. Coordinación externa y colaboración con otras entidades y profesionales:**
 - Contacto con el Centro de Formación del Profesorado de Valencia (CEFIRE).
 - Contacto con otras instituciones como la Universidad de Valencia, el Colegio Oficial de Educadores y Educadoras Sociales de la Comunidad Valenciana, la Fundación Universidad-Empresa (ADEIT).
 - b. Participación y difusión de la experiencia.**
 - Mesa de Experiencias en mediación socioeducativa organizada por la Universidad de Valencia.
 - Postgrado de Mediación en Intervención Socioeducativa (ADEIT-Universidad de Valencia).
 - Conferencia a estudiantes de módulos formativos del IES Isabel de Villena.
 - Redacción de artículos en revistas especializadas.
 - Intervenciones en congresos, jornadas y otros foros profesionales.

c. Elaboración de material didáctico y programación de las sesiones.

- Programación de cada una de las sesiones, incluyendo fichas de trabajo sobre las dinámicas y actividades correspondientes, indicando los objetivos de cada actividad, el material necesario, el tiempo y el procedimiento por el que se implementan.
- Montaje audiovisual dirigido a los alumnos y alumnas acerca del taller de convivencia y mediación escolar que se ha desarrollado a lo largo del curso.

4. Evaluación. En el “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*”, se plantea una evaluación formativa y continua que se realizaría en las diferentes reuniones de coordinación del programa.

2.1.2. Segundo Programa: “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”.

El “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” (Segundo Programa) es una de las acciones que promueve el IICYP, anteriormente ACEFI, como parte de su actuación socioeducativa orientada a la ayuda en contextos desfavorecidos. Supone la continuación del primer programa anteriormente mencionado, “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y los Centros Escolares*”, y por ello en su elaboración se tuvieron en cuenta algunas de las recomendaciones que se efectuaron en la evaluación de dicho programa.

Este *programa* surge ante la necesidad de implementar iniciativas orientadas a la mejora de la convivencia en los centros educativos ya constatada con el estudio de Ernest García en la evaluación del “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*”. Evaluación de la que se extrajeron las siguientes conclusiones:

- Es necesaria la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en las acciones destinadas a la promoción de la convivencia en los centros educativos.
- La participación en este tipo de programas hace que se produzcan cambios positivos en la manera de entender y vivir las relaciones interpersonales entre los miembros de los centros escolares.
- Se hace necesaria la planificación de una evaluación continúa dentro del proceso de implementación del *programa* en el centro.

La filosofía desde la que parte el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” es la de la formación de las personas en ese “*aprender a vivir juntos*” al que se refiere Delors (1996). Para ello, lo que se pretende con el *programa* es sensibilizar a través de acciones concretas como contribución a la mejora de la convivencia en los centros escolares.

Se trata de un *programa* de carácter preventivo, que pretende fomentar la participación entre los miembros de la comunidad escolar a partir de acciones formativas con gran valor pedagógico. Una de estas acciones es la mediación, considerando que es una de las formas que podemos adoptar en la resolución de problemas cotidiana, dado su potencial transformador de conflictos en oportunidades para el crecimiento personal y la mejora de las relaciones interpersonales.

El proyecto de dicho *programa* se presentó en la convocatoria de subvenciones a entidades pertenecientes a las Mesas de Solidaridad del Ayuntamiento de Valencia para el ejercicio presupuestario del año 2007. Una vez aprobado el proyecto, se concede la posibilidad de comenzar la implementación del *programa*.

Entre los *objetivos* de este *programa*, que proponen las coordinadoras e implementadoras del mismo, destaca un objetivo general del que parten otros más específicos, estos son los que mencionamos a continuación:

- Impartir un *programa* de formación, información y sensibilización social de convivencia y mediación educativa. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos operativos:
 - Impartir talleres de formación de profesorado y personal no docente, en convivencia y mediación educativa.
 - Impartir talleres de formación, información y sensibilización social dirigidos al alumnado para la prevención y detección de actitudes y conductas violentas a través de dinámicas participativas.
 - Impartir talleres de formación, información y sensibilización social para la prevención y detección de actitudes y conductas violentas, potenciando la implicación y colaboración con los centros educativos.

- Elaborar una evaluación formativa en la que se procederá a una recolección de datos continua que oriente y guíe la acción.

La propuesta metodológica que en un principio se plantea para la implementación del “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” se fundamenta en la realización de talleres en los que se trabajan técnicas de conocimiento personal, cohesión grupal y comunicación, a través de diversas dinámicas de trabajo. Estos talleres están dirigidos a:

- **Profesorado. Talleres de formación y acompañamiento.** Estas acciones pretenden animar y potenciar la creatividad en profesores y profesoras utilizando técnicas, recursos, herramientas que puedan serles útiles en la mejora del clima del aula. Así como, considerar las distintas estrategias que se pueden emplear para la resolución constructiva de conflictos en la actividad diaria. En cuanto al contenido, esta acción propone trabajar lo siguiente:
 - Dinámicas de cohesión grupal.
 - Dinámicas de entrenamiento en educación socioemocional.
 - Técnicas de comunicación efectiva y afectiva.
 - Estrategias de atención y motivación.
 - Estrategias de intervención con alumnado con conductas disruptivas.
 - Dinámicas para desarrollar el buen sentido del humor y compartir risas.
- **Alumnado. Programa de desarrollo de competencia socioemocional.** El objetivo, en el caso de los estudiantes, es la

mejora de las relaciones interpersonales y, en consecuencia, la prevención de los problemas sociales en el centro favoreciendo la mejora de la convivencia escolar. El trabajo con el alumnado se hace respecto a los contenidos que presentamos a continuación, fundamentados en los ejes cognitivo, socio-emocional y moral.

- *Habilidades cognitivas*: el pensamiento causal. El pensamiento consecuencial. El pensamiento alternativo. El pensamiento de perspectiva. El pensamiento de medios y fin.
 - *Habilidades socio-emocionales*: asertividad. Comunicación efectiva. Gestión de relaciones. Conciencia emocional. Autorregulación emocional (control de ira, angustia, ansiedad, etc. y potenciación de las emociones positivas). Motivación.
 - *Crecimiento moral* (educación en valores): desarrollo del pensamiento prosocial. Educar la empatía. Entrenar el diálogo. Incrementar las respuestas constructivas ante el conflicto. Desarrollar la solidaridad. Trabajar las normas de convivencia (participación y consenso).
- **Familias: talleres formativos dirigidos a madres y padres.** Este pretende ser un espacio formativo y de apoyo destinado a tratar aspectos relacionados con las funciones parentales, la convivencia y la mediación educativas. El carácter de estas acciones es preventivo, contribuyendo a la modificación de conductas y a la adquisición de pautas saludables en las relaciones familiares. El trabajo con grupos de madres y padres,

pretende fomentar la participación de éstos en la vida del centro y que tengan un espacio propio en el diseño de estrategias de coordinación entre familias y centro para la atención de familias con menos recursos, procedentes de otros lugares... los contenidos que se pretenden trabajar con las madres y padres son los siguientes:

- La autoridad positiva en la familia. Responsabilidad y límites.
 - Comunicación y resolución de conflictos padres-hijos/as.
 - Cuando estudiar pierde el sentido. Cómo motivar para la formación y cómo afrontar el fracaso escolar.
 - Prevención, detección y afrontamiento del acoso escolar.
 - Uso de las NTIC's (internet, Messenger, móvil, mp3...).
- **Equipos de mediación: Talleres formativos en estrategias mediadoras.** Lo que se pretende es formar a los miembros de la comunidad escolar (profesores, alumnos, padres, madres, personal no docente...) que deseen ayudar a otros miembros en la resolución de conflictos. Para ello, se llevarán a cabo las siguientes acciones:
- Formación y creación de equipos de mediación a través de estrategias comunicativas y de resolución de conflictos.
 - Apoyo a los equipos de mediación, entrenando en habilidades mediadoras y supervisando casos concretos.

En el diseño del “*Programa Convivencia y Mediación Educativa*” se hace explícita la necesidad de la evaluación del mismo. Aspecto que se recoge como resultado de la evaluación realizada en el Primer Programa.

2.1.3. Contextualización de los Centros de Educación Secundaria que participaron en ambos programas.

En este punto trataremos de contextualizar la situación de los centros que participaron en el estudio aportando algunos datos descriptivos. Los Centros Isabel de Villena y Ramón Llull, pertenecen al distrito municipal de Malvarrosa; el instituto Jordi de Sant Jordi se incluye dentro del distrito de Quatre Carreres y los IES Baleares y Distrito Marítimo al de Trafalgar. Se trata de tres áreas de la ciudad de Valencia en dónde actuaron los programas que hemos descrito con anterioridad.

De los 34 institutos que se encuentran en el área metropolitana de la ciudad de Valencia, estos cinco centros suponen cinco de los siete institutos de Educación Secundaria que se encuentran en las cuatro áreas de influencia de escolarización que marca el ayuntamiento de la misma ciudad.

Como ya se explica en el punto 2.1.1, se trata de zonas en las que se producen una serie de carencias en distintos ámbitos, uno de ellos es el educativo, por esto mismo ACEFI, actualmente IICyP decide actuar con la elaboración e implementación de los programas que ya hemos presentado en el punto anterior.

En cuanto a las características que identifican a cada uno de los Centros, son similares en ambos programas, sin embargo, tan sólo podemos constatar la información que nos viene dada por las personas que implementaron el segundo programa, concretamente, alumnas del “Diploma de Mediación en la Intervención Socioeducativa”. Atendiendo a dicha información, podemos entender cual es la situación de cada uno de los

Centros que forman parte de la muestra antes de implementarse el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”.

IES Baleares.

En este centro fueron dos grupos de estudiantes los que participaron en el programa, los del curso 1º A y 3º B. Respecto a los primeros, las implementadoras dicen encontrarse con un grupo pequeño en el que predominan las alumnas, y en dónde la mayor parte son inmigrantes de diferentes nacionalidades. Se solicita por parte del centro que se implemente el programa en este grupo, puesto que se constata que no existe cohesión en el mismo.

En relación al segundo grupo de estudiantes, los datos que tenemos es que se dan pocos problemas de relación entre ellos. Aparentemente es un grupo bien cohesionado cuyos miembros llevan juntos desde primaria. Hay algunos inmigrantes que parecen estar integrados en el grupo. El motivo de solicitar la implementación del programa por parte del centro, es debido al interés de su tutora en trabajar el tema de la convivencia en el aula por algunos conflictos muy concretos.

IES Distrito Marítimo.

Tan sólo se solicitó la intervención en un grupo de 2º curso, grupo E, que el centro consideraba difícil. Se daban muchos niveles de poder y subgrupos en el aula bien diferenciados por el profesorado. También se comenta, que hay una alumna autista que no participará en las actividades debido a su falta de relación con los demás.

IES Isabel de Villena.

Fueron dos los grupos que participaron en el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”. El alumnado de 1º D, se presentó como un grupo muy problemático con dificultades a la hora de cumplir las normas

del centro y algunos problemas como bajo rendimiento académico, absentismo escolar y bajo nivel de desarrollo de competencias sociales. Todo ello generaba que la cohesión grupal fuera inexistente. Este grupo tan sólo se reunía de forma completa en tres asignaturas, lo que generaba el desconocimiento entre sus miembros.

El otro grupo para el que se solicita la implementación del programa en este centro de educación secundaria, es el de los alumnos y alumnas de 2º B. En esta ocasión, se presenta al grupo como cohesionado y con buenas relaciones interpersonales que genera buen clima de clase y un nivel aceptable de respeto a la normativa del centro. Aunque la tutora ha detectado problemas para dar la clase que afectan al rendimiento académico.

IES Ramón Llull.

Este es el centro que ha propiciado la implementación del programa en más grupos, concretamente en tres. Las clases de 2º A y L, son dos grupos bastante cohesionados que presentan buenas relaciones interpersonales, existe un buen clima de convivencia en el aula y, generalmente, respetan las normas. Sin embargo, se detectan conflictos entre los chicos y las chicas, puesto que se dan diferencias tanto físicas como psicológicas entre ellos.

El alumnado de 2º B es bastante heterogéneo, conviven estudiantes de diferentes nacionalidades y algunos repetidores, lo que hace que se generen grupos dentro del aula que dificultan la cohesión. Esto provoca que el clima de aula no sea agradable.

Tras este planteamiento general, vamos a presentar los estudios empíricos:

En el Primer Estudio Empírico se presenta la evaluación realizada sobre el programa de “*Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*” (primer programa) cuyo objetivo era recopilar información de las personas implicadas en dicho programa y, de este modo, llegar a unas conclusiones que se utilizarían en la mejora y optimización del programa en su edición posterior.

En el Segundo Estudio Empírico, se presenta la evaluación del “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” (segundo programa) cuya finalidad se centra en obtener la información necesaria para:

1. Conocer la situación de partida y la situación final de las audiencias que intervienen en el programa.
2. Dar a conocer los resultados del análisis de los datos obtenidos a todas las audiencias que participaron en el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”.
3. Ofrecer recomendaciones de mejora en los centros participantes, respecto al programa de convivencia implementado.

Ambos estudios responden a la necesidad comentada por otros autores. Puesto que consideramos que son muchas las acciones destinadas al fomento de la convivencia en los centros escolares, pero se dan en menor medida las actuaciones destinadas a conocer el impacto de dichas acciones en los centros (Torrego y Galán, 2008:369). Desde nuestra perspectiva, la evaluación de los programas fundamentados en la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar suponen una parte más de la intervención en materia de convivencia escolar. La evaluación de este tipo de programas debe estar presente desde la planificación de los mismos, pues solo así podemos contribuir a un proceso de mejora.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS.

Los *objetivos generales* que nos planteamos en los estudios empíricos realizados son los que detallamos a continuación:

- Evaluar el funcionamiento de los programas de convivencia analizados, a partir de la recogida de información de las personas implicadas detectando puntos fuertes y puntos débiles.

- Evaluar la efectividad del “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”.

- Construir una propuesta metodológica de evaluación específica para este tipo de programas, programas de convivencia y mediación en los centros escolares.

Concretamente estos tres grandes objetivos se operativizan de la siguiente manera en función de los estudios realizados:

Objetivo 1: Evaluar el funcionamiento de los programas de convivencia analizados en el Estudio I y Estudio II. Sus objetivos operativos son los siguientes:

- Analizar globalmente y por centro la opinión y satisfacción de los implicados respecto a los programas analizados.
- Analizar diferencialmente los resultados obtenidos en función del centro y del sexo en estudiantes

Objetivo 2: Evaluar la efectividad del “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”, contemplado en el Estudio II. Sus objetivos operativos son los siguientes:

- Conocer y explorar cuáles son las representaciones que mantiene el alumnado, profesorado, equipo de mediación, coordinadora e implementadora del programa acerca de los conflictos escolares.
- Conocer los temas que plantean las diferentes audiencias acerca de las cuestiones que se les propusieron.
- Comparar las diferentes categorías temáticas que surgen de cada una de las audiencias.
- Conocer los cambios que se han producido en la opinión de las audiencias antes y después de la implementación del programa, en función del análisis de dichas categorías.
- Establecer una aproximación de modelos de respuestas/significados para la evaluación.

Objetivo 3: Construir una propuesta metodológica de evaluación específica para los programas de mediación en los centros escolares.

A nivel metodológico nos hemos planteado una investigación evaluativa, que al igual que señala Alvira (1985:129) la podemos definir como “*la acumulación de información sobre una intervención, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias*”. Asumimos el proceso de evaluación de ambos estudios desde una concepción claramente formativa, de modo que la información obtenida de su puesta en marcha nos servirá para la toma de decisiones en busca de la mejora de los programas de convivencia en los centros escolares, así como de una mejora del propio proceso de evaluación implementado.

Los *pasos fundamentales* que se han seguido para responder a los objetivos que nos planteamos son básicamente los que describimos a continuación:

1. Revisión y descripción de la documentación que propicia la aparición de estos programas que han sido objeto de nuestro estudio (tanto a nivel teórico como contextualmente).
2. Revisión de tipos de instrumentos, elección y construcción de los mismos, atendiendo a las características de las fuentes de información, del objeto y la finalidad de la evaluación.
3. Recogida y análisis de las respuestas dadas por los participantes en los programas. La recogida de información se ha llevado a cabo a través del pase de diversas técnicas procedentes tanto de la metodología cualitativa como cuantitativa. Respecto a los análisis realizados, tienen un carácter eminentemente descriptivo-exploratorio, de acuerdo con esta característica se han realizado los siguientes análisis:
 - Análisis descriptivo global de las opiniones de todas las audiencias que participaron en los *programas*.
 - Análisis descriptivo por centro y por sexo en los *programas*.
 - Análisis de las diferencias de los grupos de estudiantes de acuerdo a la variable centro.
 - Análisis de las diferencias de los grupos de estudiantes de acuerdo a la variable sexo.
 - Análisis de contenido de la información cualitativa que aportan las diferentes audiencias a través de distintos instrumentos de recogida de información. En este caso, se ha utilizado un tipo de análisis inductivo, fundamentado en la contrastación de información, atendiendo a los distintos momentos en que fue recogida, así como a

las diferentes audiencias implicadas en el estudio. Este análisis se ha realizado únicamente con los datos del ESTUDIO II.

ESTUDIO I: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL DE LA FAMILIA Y DE LOS CENTROS ESCOLARES.

En este apartado presentamos el trabajo que se ha llevado a cabo en el “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural de la Familia y de los Centros Escolares*”. A partir de ahora, este estudio recibe el nombre de Estudio I.

Comenzamos haciendo una descripción de la muestra que ha participado en este estudio, así como presentamos los instrumentos utilizados para recoger información de las diferentes audiencias. Concluimos el estudio presentando los resultados obtenidos.

Recordar que la finalidad específica del Estudio I, ha sido la de recopilar información de las personas implicadas en el “*Programa de Prevención de la Violencia Escolar en la Familia y los Centros Escolares*”, para obtener datos acerca de su funcionamiento, que se pudiesen utilizar en las decisiones de continuar con la realización de programas de estas características, buscando al mismo tiempo, la mejora y optimización del programa objeto de estudio en posteriores ediciones.

1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO I.

Dentro de este apartado vamos a presentar la muestra de los institutos que han participado en este primer estudio incluyendo en esta presentación una breve referencia a todas las audiencias que dentro de ellos –los institutos- han sido los partícipes activos del proceso. Destacar que la muestra se corresponde con la mayor parte de personas que recibieron el programa y que se encontraban en la sesión de obtención de datos que estaba prevista para cada centro.

El estudio se realizó en cinco institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Valencia –ver tabla 1-. Las personas que dentro de los institutos han aportado información han sido: estudiantes, profesores, personas que implementaron el taller y coordinadoras del *programa*. Audiencias sobre las que teníamos accesibilidad al tiempo que estaban implicadas y participaban de una u otra forma en el *programa*.

Tabla 1. Centros implicados				
	Estudiantes		Profesorado	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Baleares	63	30,30%	-	-
Distrito Marítimo	28	13,50%	2	28,60%
Isabel de Villena	27	13%	-	-
Jordi de Sant Jordi	32	15,40%	3	42,90%
Ramón Llull	58	27,90%	2	28,60%
Total	208	100%	7	100%

1.1. ESTUDIANTES.

Como puede observarse en la tabla 1 (vista anteriormente), los institutos Baleares y Ramón Llull son los centros dónde han contestado el mayor número de estudiantes al cuestionario, con un 30,30% y un 27,90% respectivamente, lo que supone un 58,20% de la muestra total recogida.

Los centros en los que se refleja menor porcentaje de estudiantes encuestados son el instituto Jordi de Sant Jordi (15,40%), Distrito Marítimo (13,50%) y el IES Isabel de Villena (13%), suponen el 41,90% restante.

Esta diferencia de participación entre los estudiantes de los diferentes centros se debe a que los dos IES que hemos mencionado en primer lugar decidieron aportar un mayor número de grupos de estudiantes que los dos últimos en el comienzo del *programa*.

Los estudiantes que han respondido al cuestionario tienen una media de 15 años, siendo mayor el porcentaje de chicos que de chicas en el número total de encuestados –ver tabla 2-.

Tabla 2. Sexo del estudiante		
	N	Porcentaje
chico	117	56,30%
chica	91	43,80%
Total	208	100%

Revisados estos datos por centro –ver tabla 3-, comprobamos que los estudiantes más jóvenes pertenecen al instituto Jordi de Sant Jordi (con una media de edad de 14 años), y los estudiantes de mayor edad son los del instituto Ramón Llull (la media de edad es de 15 años), alumnos y alumnas de 3º de la ESO.

Atendiendo a la distribución por género, observamos que hay mayor número de chicos que chicas en todos los centros, a excepción del grupo de estudiantes del centro Jordi de Sant Jordi, puesto que en este instituto, las chicas suponen el 56,30% de estudiantes encuestados (ver tabla 3). Destacar que la mayor diferencia atendiendo a género se encuentra en el centro Distrito Marítimo, en el que el porcentaje de alumnos respecto al de alumnas, es realmente apreciable (71,4% de chicos, y un 28.60% de chicas).

Tabla 3. Alumnado de los centros.				
INSTITUTO	SEXO		EDAD	
	Chicos	Chicas	MEDIA	DT
Baleares	55,6	44,4	14,83	,636
Distrito Marítimo	71,4	28,6	14,75	,752
Isabel de Villena	51,9	48,1	14,74	,813
Jordi de Sant Jordi	43,8	56,3	13,78	,792
Ramón LLull	58,6	41,4	14,91	,756

1.2. PROFESORADO.

El profesorado de los centros, es otra de las audiencias a tener en cuenta en este estudio. La información que nos aporta la recogemos a través de un cuestionario. En dicho cuestionario se pretende valorar su opinión respecto a la implementación de los talleres que se llevaron a cabo en sus centros de trabajo durante el curso 2005/06 incluidos dentro del “*Programa de Prevención contra la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros*” (primer programa).

De todas las respuestas posibles, tan sólo tenemos las de siete profesores de tres institutos¹ de los cinco en los que realmente se ha implementado el *programa*, siendo el centro Jordi de Sant Jordi el que presenta el porcentaje más elevado –un 42,90% del total de la muestra de profesores. Además, comentar que el profesorado más joven, se encuentra en el Instituto Distrito Marítimo, con una media de 36 años. En lo que respecta a la variable género se da una distribución equilibrada –tabla 4.

Tabla 4. Profesorado de los centros.					
Centros	N	Porcentaje	Sexo		Edad media
			H	M	
Distrito Marítimo	2	28,60%	1	1	36
Jordi de Sant Jordi	3	42,90%	1	2	49
Ramón Llull	2	28,60%	1	1	43

1.3. PERSONAS QUE IMPLEMENTARON EL PROGRAMA.

Las personas que implementaron el taller aportaron información participando en un grupo de discusión. Este grupo de discusión se constituyó a partir de un listado de personas vinculadas al *programa* que podía participar en el mismo y por tanto ofrecer su opinión respecto a su funcionamiento. Se trataba de reunir a las personas que habían colaborado en la implementación del *programa* sobre todo, aquellas que han participado en los talleres que se han llevado a cabo en los cinco institutos de educación secundaria, dirigidos a la prevención de la violencia en el ámbito escolar.

¹ La participación del profesorado de los centros en la evaluación del Programa fue voluntaria, por lo que tan sólo se consiguió la contestación de los profesores que se nombran en el texto.

Confirmada la asistencia, se citó a las ocho personas que, más tarde, formarían parte del grupo de discusión y cuya relación e implicación en el *programa* hacía justificable su participación en éste.

La tabla 5, que se muestra a continuación, corresponde a las personas que formaron el grupo de discusión. Sin embargo, también se incluyeron en el grupo otras personas que por su vinculación con el *programa* podían aportar información interesante acerca de éste.

Tabla 5. Audiencias implicadas.		
NÚMERO	PROCEDENCIA	PARTICIPACIÓN
1	Postgrado mediación escolar Voluntaria	Talleres en 2 IES Isabel de Villena y Jordi de Sant Jordi
2	Educación social Prácticum	Talleres en 4 IES Isabel de Villena, Jordi de Sant Jordi y Balears
3	Postgrado mediación, voluntaria	Taller IES Balears
4	Postgrado doctorado, voluntaria	1 sesión con el profesorado del IES Jordi de Sant Jordi
5	Postgrado de mediación, voluntaria	Taller IES Ramón Llull
6	Postgrado de mediación, voluntaria	Taller IES Ramón Llull
7	Colaboradora ACEFI	Trabajo administrativo (origen del proyecto)
8	Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	Fundamentación teórica del proyecto e inicio. Tutora prácticum

1.4. COORDINADORAS DEL PROGRAMA.

Las coordinadoras del programa fueron otra de las audiencias implicadas en la evaluación del “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*”, cuya información ha sido muy valiosa e imprescindible para conocer la realidad del mismo, pues cumplen con las funciones de coordinación técnica y educativa respectivamente.

Dado que tan solo hablamos de dos personas, decidimos entrevistarlas. Aparte de configurar una guía de preguntas²⁶ a utilizar en este tipo de entrevista semiestructurada, en los diferentes encuentros que mantuvimos con ellas también surgían preguntas y dudas acerca del funcionamiento del programa, a las que respondieron abiertamente.

2. DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN EL ESTUDIO I.

Para obtener los datos de las fuentes de información, y tratar con ello de conocer, desde la opinión de todos los intervinientes, cómo fue su funcionamiento se seleccionaron diferentes instrumentos.

Dichos instrumentos fueron diseñados y elaborados exclusivamente para valorar el funcionamiento de este *programa*, a partir de la información aportada por las audiencias o fuentes implicadas en el mismo (ver tabla 6).

La validación de los instrumentos ha pasado por un procedimiento fundamentado en la revisión de expertos. En este proceso, participaron un total de 12 expertos siendo cinco de ellos internos y siete de ellos externos.

²⁶ La guía de preguntas de la entrevista se encuentra en el anexo 2.

Entre los internos, contamos con la valoración de las coordinadoras e implementadoras del programa y profesorado de los centros entre los expertos externos, se contó con la colaboración de varios profesores universitarios que trabajan en el campo de la mediación escolar y/o evaluación de programas y/o construcción de instrumentos. El proceso de revisión lógica se realizó a partir de grupos de trabajo en los que se pusieron en común las valoraciones de los participantes. Con dichas valoraciones aportadas por los diferentes expertos, se revisaron las preguntas de los instrumentos adaptándolas a las propuestas de mejora, tanto de forma como de contenido. A partir de esta valoración lógica llegamos a la construcción del instrumento definitivo en el anexo 1.

Los instrumentos utilizados fueron:

- Cuestionario para estudiantes.
- Cuestionario para profesores.
- Grupo de discusión para las personas que implementaron el programa.
- Entrevista semiestructurada, dirigida a las coordinadoras del programa.

Tabla 6. Instrumentos y audiencias implicadas en el Estudio I.		
INSTRUMENTO	AUDIENCIAS	N
Cuestionario	Estudiantes	208
	Profesores	7
Grupo de discusión	Voluntarias	8
Entrevista	Coordinadoras	2

2.1. CUESTIONARIOS.

Como afirma Padilla (2002), el cuestionario resulta una fuente de información muy útil en los procesos evaluativos. Entre las ventajas que se le pueden atribuir está el hecho de que es aplicable a multitud de variables y temas, además de a un conjunto amplio de sujetos. Asimismo, puesto que suministra información cuantificable, puede puntuarse de forma objetiva, minimizando la inferencia por parte del evaluador. Por otra parte, su administración y análisis no requieren un excesivo coste (ni económico, ni de tiempo invertido). Pero, al igual que sucede con otros procedimientos, la información que suministra ha de compararse y complementarse con la que procede de otras técnicas de evaluación, ya que existen sesgos que pueden afectar a la calidad de la información que se recoja a través de él.

La decisión de escoger *el cuestionario* para la obtención de información de estudiantes y profesores, fue porque nos permitía recopilar múltiples y diferentes informaciones en poco tiempo. De este modo, podíamos obtener datos valiosos, para su posterior interpretación, acerca de las opiniones de la mayor parte del alumnado y profesorado sobre el desarrollo de los talleres que se implementaron dentro del “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros*”.

Hemos diseñado dos cuestionarios, uno destinado al alumnado, y otro al profesorado, cuestionarios que se pasaron en los cinco centros de educación secundaria que participaron en los talleres implementados y que forman parte del “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y los Centros Escolares*”. El motivo por el que se han realizado ad hoc ha sido por estar elaborados en colaboración con las coordinadoras

del Programa, quienes querían marcar aquellos aspectos sobre los que necesitaban y/o querían tener información. Además, la revisión de otros instrumentos nos constató la especificidad de las preguntas sobre los Programas concretos a los que se dirigían. Un ejemplo de ello son los siguientes:

- Cuestionario de clima de aula y de centro para alumnos (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002). Se trata de un instrumento de 33 ítems, elaborado para conocer la opinión de los estudiantes en relación a tipos de conflictos que tienen en el centro, forma de actuación, soluciones que toman, participación, actividades, etc. También se diseñó uno para profesorado.
- Cuestionario general de la situación del centro respecto a la resolución pacífica de conflictos (Viñas, 2004). Es un cuestionario que se compone de 102 ítems, que tratan de hacer una evaluación inicial de la situación de los centros educativos desde la opinión que aporta el profesorado abarcando las áreas de comprensión del conflicto, procedimientos de detección de problemas y actuaciones del profesorado e implementación de programas en el centro.
- Cuestionario para el profesorado (Debarbieux, 1996; Del Rey y Ortega, 2005). Como los otros que hemos consultado, también trata de hacer una revisión de la situación de convivencia en la que se encuentra un centro desde el punto de vista del profesorado. se tratan aspectos como las relaciones entre las personas del centro (fundamentalmente las de los estudiantes),

tipo de violencia, forma de actuar del profesorado ante situaciones de convivencia, etc.

- Cuestionario de clima de convivencia para alumnado (33 ítems) y profesorado (31 ítems) (Benítez, Tomás y Justicia, 2005). Estos cuestionarios pretendían evaluar el programa “Educación para la Convivencia en Contextos Escolares (ECCE)”. En estos cuestionarios se recoge información acerca de tipos de conflictos y agresiones, formas de solucionarlos, participación, relaciones interpersonales, etc.

Sin embargo, también debemos resaltar que dicha revisión nos marcó para establecer con las coordinadoras del Programa apartados amplios sobre los que realizar las cuestiones (por ejemplo: respecto a información sobre el programa, materiales, organización de las actividades, formación del profesorado, coordinación, participación, mediación y el clima de aula). Las características de los cuestionarios son las que comentamos a continuación.

2.1.1. Cuestionario destinado a estudiantes.

El cuestionario dirigido a los estudiantes de ESO, tiene 25 ítems. Las preguntas son, en general, de respuesta cerrada en las que se ha de seleccionar una alternativa entre varias propuestas. De esos 25 ítems, hemos incluido tres preguntas en las que la respuesta es abierta. A continuación, aparece la tabla 7 con las preguntas del cuestionario y en el anexo 1 se ha colocado el cuestionario tal y como se pasó a los estudiantes.

Tabla 7. Ítems del cuestionario de estudiantes.	
Nº	ITEM
1	Edad
2	Sexo
3	¿Consideras que has recibido información suficiente en cuanto al contenido del taller?
4	¿Sabrías explicar a otra persona en que consiste el taller?
5	¿Crees que las actividades que has realizado en clase han seguido un orden adecuado?
6	¿Consideras que has tenido la información necesaria sobre el contenido de cada actividad al principio de cada sesión?
7	¿Opinas que el taller se ha desarrollado con normalidad respecto a lo que se había marcado en un principio?
8	¿Consideras que el aula dónde se han desarrollado las actividades ha sido adecuada?
9	¿Consideras que los materiales (lápices, cartulinas, medios audiovisuales,) disponibles para realizar las actividades han sido suficientes?
10	¿Crees que las personas que han impartido el curso tienen la suficiente formación para darlo?
11	Mi participación en el taller ha sido:
12	La participación de los padres en el taller ha sido: ¿Crees que deberían participar?
13	La participación de las madres en el taller ha sido: ¿Crees que deberían participar?
14	La participación de los profesores en el taller ha sido: ¿Crees que deberían participar?
15	En general, ¿crees que las actividades realizadas han sido adecuadas?
16	¿Quitarías alguna?
17	De repetirse el taller ¿Qué actividad pedirías volver a realizar? ¿Por qué?
18	¿Qué actividad eliminarías? ¿Por qué?
19	¿Crees que estas actividades te pueden ayudar a resolver problemas o conflictos en el aula?
20	¿Crees que la mediación puede ser una herramienta útil para la solución de problemas o conflictos?
21	¿Crees que lo que has aprendido en las actividades te puede servir en tu vida diaria aparte del instituto?
22	¿Recomendarías la realización de este taller a compañeros de otros institutos?
23	¿Te gustaría continuar con este tipo de actividades el curso que viene?
24	¿Cuál es tu valoración del taller en general?
25	A continuación puedes escribir cualquier cosa que quieras comentar y que creas que no se refleja en las preguntas que te hemos planteado...

2.1.2. Cuestionario destinado a profesorado.

El de profesorado se compone de 22 ítems cuyas respuestas son cerradas, en las que el docente ha de escoger una de las alternativas dadas. Tan sólo una de las preguntas admite una respuesta abierta –ver tabla 8.

Estudio I: Evaluación del Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares

Tabla 8. Ítems del cuestionario de profesores.	
APARTADO	ÍTEM
Apartado 1. Información sobre programa	4. ¿Consideras que la información que has recibido sobre el contenido del programa ha sido suficiente?
	5. ¿Consideras que los contenidos del programa se adecuan a las necesidades de los estudiantes en relación a prevención de conflictos?
	6. ¿Los contenidos del programa responden a las necesidades del profesorado?
	7. ¿Los contenidos del programa responden a las necesidades de las familias?
	9. ¿Crees que la información que tenían los estudiantes acerca del programa era suficiente?
	21. ¿Cuál es tu valoración general del programa?
Apartado 2. Materiales e infraestructuras	12. ¿Consideras que el espacio donde se ha realizado el taller o las actividades del programa ha sido adecuado?
	13. ¿Consideras que los materiales utilizados en las actividades ha sido suficiente?
Apartado 3. Formación del prof.	10. ¿Consideras que las personas que han implementado el taller tenían la suficiente formación?
Apartado 4. Coordinación	11. ¿Crees que ha habido la suficiente coordinación entre profesores y personas que han llevado a cabo el programa?
Apartado 5. Actividades	8. ¿Consideras que las actividades que se han llevado a cabo en el programa sirven para la mejora de estrategias de afrontamiento de conflictos en el aula?
	19. ¿Consideras necesario este tipo de actividades en el instituto?
	20. ¿Te gustaría que continuaran este tipo de actividades el próximo curso?
Apartado 6. Participación	3. ¿Has estado presente en el desarrollo de las actividades del programa?
	16. ¿Crees que este tipo de programas favorecen la participación de los estudiantes en la vida del centro?
	17. ¿Favorecen la participación de los profesores?
	18. ¿Y la de las familias?
Apartado 7. Mediación	14. ¿Crees que la mediación puede ser una herramienta útil para la solución de conflictos en el aula?
Apartado 8. Clima aula	15. ¿Crees que la implementación del programa ha contribuido a mejorar el clima del aula?

El pase de ambos cuestionarios se efectuó en horario escolar. Después de su recogida, se procedió a su análisis a través del programa estadístico SPSS, versión 17. La explicación de los resultados se encuentra en un apartado posterior.

2.2. GRUPO DE DISCUSIÓN.

El *grupo de discusión* se caracteriza por ser una técnica de recogida de información, procedente de la metodología cualitativa en el ámbito de la investigación social y trata de captar la realidad social a partir del debate o la discusión en pequeños grupos (Rubio y Varas, 1997). Esta técnica consiste en la formación de grupos con características similares para la recogida de información acerca de lo que opina un colectivo determinado de personas, sus actitudes, sistemas de valores, orientaciones ideológicas, etc. El grupo se mantiene durante el tiempo en que transcurre la discusión, ni antes ni después de este momento. Cuando finaliza la discusión el grupo se deshace. Esto es, el grupo se considera como tal, en el momento de la dinámica de la conversación, las personas que lo forman no deben conocerse antes de que se produzca el debate, o por lo menos no han de formar un grupo natural, de trabajo,... para evitar posibles alianzas que puedan distorsionar el objetivo de la reunión.

La riqueza de esta técnica se encuentra en la situación de diálogo que se crea entre un grupo de personas que comienzan el debate y en el que se desarrollan una serie de procesos, tanto individuales como grupales, puesto que la opinión que aporta cada componente del grupo, transforma la de los demás participantes, y éstos a su vez se ven influenciados por esas aportaciones ajenas. El debate que se lleva en el grupo, es un proceso en continuo cambio, puesto que la opinión de cada persona influye y transforma la del resto de participantes.

En nuestro caso, se hizo la selección de esta técnica pensando en la información que podían aportar las personas que trabajaron directamente en

la implementación del “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros escolares*”. A la hora de preparar el grupo de discusión, lo primero que se hizo fue pensar en quienes podrían asistir al grupo y aportar información valiosa para el estudio. Para ello, se contó con la colaboración de una de las coordinadoras del *programa* objeto de estudio que se encargó de convocar a las personas que formarían el grupo de discusión. Las participantes procedían de la asociación ACEFI, del postgrado en “Mediación en la Intervención Socioeducativa” (ADEIT) y de la *Diplomatura de Educación Social* (Universidad de Valencia). En total fueron 8 las personas que participaron en el grupo, tras concretar el lugar y la hora de la cita. El grupo de discusión se inició en la sede de la asociación ACEFI, promotora del *programa*, y se prolongó durante casi una hora. Las preguntas que formaron el guión del grupo de discusión fueron las siguientes²:

- ¿Consideras que ha habido una mejora de la convivencia en el aula? ¿y en el centro?
- ¿Crees que los objetivos del *programa* se han cumplido?
- ¿Consideras que los contenidos del *programa* se adecuaron a las necesidades de los estudiantes?
- En cuanto a las actividades, ¿han sido suficientes?, ¿cambiarías alguna? ¿añadirías alguna otra?
- ¿Cuál es tu valoración general del *programa*? ¿Cuáles consideras que son los puntos fuertes y débiles del *programa*?

² Aunque todas las preguntas se dirigían a la obtención de información acerca del “*programa*” en general, los datos que aportaron las implementadoras de los talleres se referían a la parte que ellas habían trabajado, las actuaciones con estudiantes (talleres de formación para estudiantes).

La conversación fue grabada con el conocimiento y la autorización de las personas implicadas. Posteriormente, se transcribió y se hizo un análisis del contenido de la misma, así como de las principales líneas que se dieron en el debate (el análisis del grupo de discusión se expone más adelante).

2.3. ENTREVISTA.

La *entrevista* junto con el cuestionario, supone una de las técnicas más conocidas y utilizadas en el ámbito de la investigación social y educativa.

Se trata de un instrumento de recogida de información en el que tiene lugar una interacción personal que permite establecer una relación interpersonal y cercana entre entrevistador y entrevistado. Es un tipo de conversación en la que dos o más personas establecen un diálogo cara a cara, en el que se expresan de manera verbal y no verbal, con el propósito de conseguir un objetivo previamente definido, obtener información sobre un tema determinado (Padilla, 2002:124). Permite recoger información de diferentes ámbitos. Los destinatarios pueden ser muy variados. Se caracteriza por:

1. Ser una vía de comunicación bidireccional.
2. Constituye una relación entre dos o más personas (entrevistador y entrevistado o entrevistados).
3. Requiere unos objetivos prefijados y conocidos.
4. Es un proceso intencional, no se trata de una charla informal.

5. Se trata de un proceso con diferentes fases (inicio, cuerpo de la entrevista y cierre).

En este estudio hemos decidido escoger la entrevista semiestructurada, que se caracteriza por no tener unas pautas prefijadas, pero sí una guía de posibles preguntas o una breve planificación de las mismas (la guía de preguntas de la entrevista se encuentra en el anexo 1 del presente trabajo). Este tipo de entrevista consta de una serie de preguntas abiertas que se responden de manera libre y espontánea por parte de la persona o personas entrevistadas. La ventaja de este tipo de entrevista, es que si surge alguna otra pregunta a mitad de la conversación, cuya respuesta pueda ser significativa en la recogida de información, se puede incluir en esas preguntas que inicialmente se plantearon, pero sin dejar que la persona entrevistada dirija la entrevista. Nuestro objetivo al plantearla fue el de obtener información acerca de la opinión de las coordinadoras del programa objeto de estudio. Por ello, se convocó a las personas entrevistadas en momentos distintos de la realización del presente trabajo, para así obtener los datos necesarios acerca de su percepción del desarrollo del *programa*.

Así pues, fueron estos los instrumentos de recogida de información que utilizamos para conocer la percepción que estudiantes, profesores, implementadores/as y coordinadoras tenían del “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*”.

Por último incluimos un cuadro –ver tabla 9- en la que queremos mostrar los diferentes temas sobre los que se preguntaron a cada una de las audiencias que participaron en ofrecer información:

Estudio I: Evaluación del Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares

Tabla 9. Planificación de la información, instrumentos y audiencias del trabajo.				
TEMAS	Cuestionario		Grupo de discusión	Entrevista
	Estudiantes	Profesores	Voluntarias	Coordinadoras
Iniciativa y origen del programa				*
Información sobre el programa	*	*		
Contenidos del programa	*	*	*	*
Metodología del programa	*	*	*	*
Recursos personales y materiales	*	*	*	*
Formación de las educadoras	*	*	*	
Formación recibida por los estudiantes	*	*	*	*
Organización general del programa	*	*	*	*
Nivel de participación de los alumnos	*	*	*	*
Nivel de participación de los profesores	*	*	*	
Nivel de coordinación entre profesores y personal del programa		*	*	*
Nivel de cumplimiento de objetivos		*	*	*
Transferencia de los resultados	*	*		

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO I.

Para presentar los resultados de este estudio vamos a servirnos de los dos análisis que se han realizado, un análisis descriptivo destinado a conocer las opiniones de los participantes, y un análisis de diferencias entre los grupos de estudiantes que participaron, para conocer si sus opiniones eran diferentes atendiendo a la variable centro y a la variable sexo.

3.1.RESULTADOS DE ESTUDIANTES.

3.1.1. Resultados descriptivos globales y por centro.

El cuestionario dirigido a estudiantes –ver tabla 10-, consta como ya hemos comentado de 25 ítems. Los dos primeros se destinaron a conocer la edad y el sexo., los 22 siguientes son ítems de respuesta múltiple con alternativas en una escala de cuatro puntos que van de “muy de acuerdo”/”muy adecuado” a “en desacuerdo”/”nada adecuado”. Los ítems restantes son de respuesta abierta. Los ítems han sido clasificados en diferentes apartados –ver tabla 10-, decididos por las responsables del Estudio I con el fin de poder realizar un comentario más global y comprensible de las respuestas aportadas por los estudiantes.

Estos apartados son –ver tabla 10:

- *Apartado 1:* se recopila la información referida al taller, por ello, se recogen los ítems 3, 4, 7, 22 y 24 destinados a conocer:
 - Si la información que se les dio a los estudiantes acerca del taller fue suficiente.
 - Si se les explicó en qué consistía el taller.

- Si el taller se desarrolló según lo previsto.
- Si los estudiantes recomendarían el taller a otros compañeros.
- Valoración general del taller por parte de los estudiantes.
- *Apartado 2:* comprende los ítems 8 y 9 del cuestionario que se refieren a la valoración que hicieron los estudiantes acerca de la infraestructura y el material utilizados en el taller:
 - Si el aula fue adecuada a las actividades que se desarrollaron en el taller.
 - Si los materiales que se emplearon en el desarrollo del taller fueron suficientes.
- *Apartado 3:* ítem 10 formulado para recoger información acerca de lo que opinan los estudiantes sobre la formación del profesorado que implementó el taller.
- *Apartado 4:* corresponde a la información que aportan los ítems 5, 6, 19, 21 y 23 acerca de la opinión de los estudiantes sobre las actividades que se desarrollaron en el taller:
 - Si seguían un orden adecuado.
 - Si recibieron información adecuada acerca del contenido de las actividades.
 - Si estas actividades les ayudaron a resolver conflictos.
 - Si estas actividades pueden aplicarlas a la vida cotidiana.
 - Si a los estudiantes les gustaría continuar con el tipo de actividades en el curso próximo.
- *Apartado 5:* agrupa los ítems 11, 12, 13 y 14, referidos a la opinión que dan los estudiantes acerca de la participación en el

taller implementado. La información recogida hace referencia a la participación de:

- Los propios estudiantes.
 - Los padres de los estudiantes.
 - Las madres de los estudiantes.
 - Los profesores de los estudiantes.
- *Apartado 6:* información que aportaron los estudiantes sobre lo que opinaban acerca de si la mediación les ayudaba a resolver conflictos, el ítem que recoge dicha información es el 20.

Tabla 10. Dimensiones del cuestionario de estudiantes.	
Dimensiones	ITEM
AP 1. EL TALLER	Información suficiente sobre el taller (p. 3)
	Explicar en que consiste el taller (p. 4)
	Desarrollo normal del taller (p. 7)
	Recomendarías otros compañeros (p.22)
	Valoración general (p. 24)
AP 2. INFRAESTRUCTURA Y MATERIAL	Adecuación del aula (p. 8)
	Materiales disponibles (p. 9)
AP 3. FORMACIÓN PROF.	Formación de personas del taller (p. 10)
AP 4. ACTIVIDADES	Orden adecuado de las actividades de clase (p. 5)
	Información sobre contenido de actividades (p. 6)
	Actividades ayudan a resolver conflictos (p.19)
	Actividades sirven para vida diaria (p.21)
	Te gustaría continuar el curso próximo (p.23)
AP 5. PARTICIPACIÓN	Mi participación en el taller (p. 11)
	Participación de padres (p. 12)
	Participación de madres (p. 13)
	Participación de los profesores (p. 14)
AP 6. MEDIACIÓN	Mediación ayuda resolución conflictos (p.20)

Comenzar resaltando que las medias de las distintas dimensiones en que se divide el cuestionario, están alrededor del valor 3 –ver tabla 11-, exceptuando el apartado cinco. Esta última dimensión, trata de averiguar la satisfacción que muestran los estudiantes respecto a la participación en los talleres que les fueron impartidos y es la menos valorada por estos mismos estudiantes (media = 2.41).

Entre aquellos apartados que son mejor valorados, el apartado que presenta la valoración más elevada por parte de los estudiantes encuestados es la de la “*formación del profesorado que ha llevado a cabo el taller* (media = 3.28)” –ver tabla 11. Destacar también que cuando se pide una “*valoración general del taller realizado*” (ítem 24), también se obtiene una respuesta favorable.

Así pues, los estudiantes encuestados de los 5 centros educativos se muestran “de acuerdo” en que la formación de las personas que han implementado el taller ha sido adecuada. Así mismo, el ítem menos valorado es el que corresponde a la pregunta 12 del cuestionario “*participación de padres*” (media = 1.62).

En definitiva, parece ser que el ítem mejor valorado coincide con la dimensión mejor valorada. Como podemos observar en la tabla 11, la media del apartado 2 (Formación de profesorado) es la más alta (media = 3.28), ocurriendo lo mismo con el ítem que se halla contenido en dicho apartado.

La segunda dimensión que mejor valoran los estudiantes que participaron en el estudio, es la dimensión seis acerca de mediación (media = 3.06). Parece que los alumnos y alumnas de los centros de educación secundaria se muestran de acuerdo con que la *mediación les ayuda en la resolución de conflictos*.

Si observamos los apartados uno y cuatro, vemos como poseen medias muy cercanas al valor 3. Esto significa que los estudiantes muestran su acuerdo a la hora de afirmar que fueron *informados acerca de los talleres* que se implementaron (media =2.93) y que están satisfechos con las *actividades* realizadas en los mismos.

Entre las dimensiones mejor valoradas, también se encuentra el apartado dos –ver tabla 11, que trata de averiguar la opinión de los estudiantes acerca de la adecuación de la infraestructura y los materiales del programa. Como en las dimensiones anteriores, estos estudiantes están de acuerdo con las condiciones del aula y de los materiales de los talleres (media = 2.89).

Seguidamente, explicamos los resultados de las respuestas que dieron los estudiantes de los cinco centros participantes en el estudio, atendiendo a los apartados en los que hemos dividido el cuestionario.

Estudio I: Evaluación del Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares

Tabla 11. Dimensiones del cuestionario de estudiantes.						
DIMENSIONES	ITEM	N	MEDIA	Media x aptdo.	DT	CV
APARTADO 1. EL TALLER	Información suficiente sobre el taller (p. 3)	207	3,07	2,93	0,591	19,25
	Explicar en que consiste el taller (p. 4)	207	2,75		0,72	26,18
	Desarrollo normal del taller (p. 7)	206	2,77		0,852	30,75
	Recomendarías otros compañeros (p.22)	199	2,92		0,966	33,08
	Valoración general (p. 24)	197	3,15		0,849	26,95
APARTADO 2. INFRAESTRUCTURA Y MATERIAL	Adecuación del aula (p. 8)	205	2,9	2,89	0,871	30,03
	Materiales disponibles (p. 9)	206	2,87		0,951	33,13
APARTADO 3. FORMACIÓN DE PROFESORADO	Formación de personas del taller (p. 10)	206	3,28	3,28	0,8	24,39
APARTADO 4. ACTIVIDADES	Orden adecuado de las actividades de clase (p. 5)	206	2,98	2,91	0,765	25,67
	Información sobre contenido de actividades (p. 6)	206	3,02		0,742	24,56
	Actividades ayudan a resolver conflictos (p.19)	200	2,94		0,92	31,29
	Actividades sirven para vida diaria (p.21)	200	2,89		0,882	30,51
	Te gustaría continuar el curso próximo (p.23)	200	2,72		1,094	40,22
APARTADO 5 PARTICIPACIÓN	Mi participación en el taller (p. 11)	207	3,01	2,41	0,782	25,98
	Participación de padres (p. 12)	156	1,62		0,96	59,25
	Participación de madres (p. 13)	142	2,06		0,897	43,54
	Participación de los profesores (p. 14)	208	2,94		1,029	35
APARTADO 6. MEDIACIÓN	Mediación ayuda resolución conflictos (p.20)	200	3,06	3,06	0,875	28,59

*Las preguntas 15, 16, 17 y 18 han sido tratadas de forma distinta a las que aparecen en esta tabla, por eso no se encuentran incluidas en los apartados de la misma. La información que han aportado ha sido de tipo cualitativa y nos ha servido para poder comprender y explicar las actividades.

Apartado 1. Comentario sobre el taller.

En este apartado se han incluido los ítems que se refieren a la valoración del Taller que han realizado los estudiantes durante el curso 2005-06 en algunos centros de secundaria de la Comunidad Valenciana. Los ítems incluidos son el 3, el 4, el 7, el 22 y el 24. Los valores de las alternativas de respuesta a las preguntas del cuestionario se establecen entre “muy de acuerdo” y “en desacuerdo”, como hemos explicado con anterioridad, y las respuestas dadas por los estudiantes de los diferentes centros son las que pueden verse en las siguientes tablas –ver tablas de la 12 a la 15, anexo 3- podemos comprobar que la media de este apartado es muy cercana a 3 (media = 2.93), lo que nos indica que los estudiantes procedentes de los centros que participaron en este estudio se muestran de acuerdo con los ítems que componen este apartado dedicado a valorar el taller en su conjunto.

Observamos en la tabla 12 (anexo 3) como la media de respuestas a las preguntas que tratan de valorar el taller en general para el alumnado del ***IES Baleares*** se acerca al valor 3, “de acuerdo”. Son las preguntas acerca de “*si habían recibido información suficiente sobre el taller*” (media = 3.03) y “*valorar el taller en general*” (media = 3.20), donde se alcanza totalmente el valor de “acuerdo”.

En la tabla 13 (anexo 3) vemos como los estudiantes del instituto ***Distrito Marítimo*** que han contestado al cuestionario, muestran su mayor acuerdo con que tuvieron “*información suficiente sobre el taller (p. 3)*” (media = 2.64). Por otro lado, el ítem menos valorado, “*recomendarían el taller a compañeros de otros institutos*” (media = 1.88) (p. 22), parece

indicar que los alumnos de este centro se muestran poco de acuerdo con la posibilidad de recomendar el taller a otros estudiantes.

En cuanto a la valoración de los ítems que corresponden al funcionamiento del taller, los estudiantes del *instituto Isabel de Villena* dicen estar “de acuerdo” con todo lo que se les pregunta. Acuerdo que fundamentalmente se muestra cuando se les pregunta sobre si han recibido “suficiente información sobre el taller” (media = 3.26) (p.3), y sobre “valoración general” (media = 3.22), así como también están (p.24) –ver tabla 14, anexo 3-.

El grupo de estudiantes del *IES Jordi de Sant Jordi*, presenta la valoración más clara de “acuerdo” de todos los centros que han participado. De este modo, muestra un nivel de clara tendencia hacia la opción de “muy de acuerdo” sobre “valoración general del taller” (media = 3.44) (p.24). Además en el resto de preguntas del apartado no hay respuestas inferiores a una valoración de “acuerdo” –ver tabla 15, anexo 3-.

La valoración de los ítems relacionados con el Taller por parte del grupo de estudiantes del *instituto Ramón Llull* es positiva, puesto que se muestran “de acuerdo” o con tendencia al mismo en todas las preguntas del apartado –ver tabla 16-. Resaltar que en este grupo de alumnos, el ítem que recibe peor valoración es el que hace referencia a si el Taller “se ha desarrollado conforme a lo previsto en un principio” (media = 2.69) (p.7).

Sintetizando los resultados respecto al cuestionario de estudiantes y respecto al Apartado 1. Información sobre el taller, observamos que los estudiantes encuestados que más valoran el ítem “suficiente información sobre el contenido del taller” (ítem 3), son los que proceden del centro de

educación secundaria Jordi de Sant Jordi con una media de 3.26. Este dato es superior y se diferencia del que muestran los estudiantes del IES Distrito Marítimo respecto al mismo ítem, que es 2.64. Respecto el ítem 4 acerca de si “*sabrían explicar en qué consiste el taller*”, los estudiantes que más lo valoran son los que pertenecen a los grupos de los centros Isabel de Villena y Jordi de Sant Jordi con un valor de 3 en ambos, siendo el instituto que menos valora este ítem el Distrito Marítimo (media = 2.18). Es el grupo de estudiantes del centro Isabel de Villena el que más acuerdo muestra en el ítem (media = 3.11) sobre si el “*taller se desarrolló con normalidad*” (ítem 7), así mismo el centro que menos acuerdo presenta respecto a este ítem es el de Distrito Marítimo (media = 2.30).

Los últimos ítems de este primer apartado acerca de si “*recomendarían el taller a otros compañeros (p.22)*” y “*cuál es tu valoración general del Taller*” (p.24), son más valorados por el grupo de estudiantes del instituto Jordi de Sant Jordi (medias = 3.22 y 3.44 respectivamente) y en menor medida por los del IES Distrito Marítimo (medias = 1.88 y 2.16 respectivamente). Llama la atención este último dato, por tratarse del valor más bajo que se incluye en este apartado, así pues, el grupo de estudiantes del instituto Distrito Marítimo se muestra poco de acuerdo con recomendar el taller a compañeros de otros institutos.

Apartado 2. Comentario sobre infraestructura y material.

De lo que se trata en este apartado es de señalar las respuestas de los estudiantes encuestados de los cinco centros que se relacionan con las preguntas del cuestionario referidas a la “*adecuación de infraestructuras*” y “*materiales para la realización del taller*”. Los ítems referidos a este

apartado son el 8 y el 9 (ver tabla 17, anexo 3). Como vemos en la tabla 18, anexo 3, la media de este apartado es de 2.89, se aproxima al valor de 3. Este dato, es un indicativo del acuerdo que muestran los estudiantes participantes con los ítems relacionados con la infraestructura y el material del taller.

Aunque en general, los valores entre los que se encuentran las respuestas de los estudiantes de todos los centros es de “acuerdo” o de clara tendencia hacia el “acuerdo”, podemos destacar la valoración menos positiva que se da respecto a “*adecuación de infraestructuras*” (media = 2.55) entre el alumnado del *instituto Baleares*, así como en “*materiales para la realización del taller*” (medias = 2.32 y 2.63) en los institutos del *Distrito Marítimo* y *Baleares*, respectivamente. De nuevo son el grupo de estudiantes del centro de educación secundaria *Jordi de Sant Jordi*, los que muestran un mayor acuerdo tanto en la opinión que les merece la “*adecuación del aula*” (media = 3.48) (p.8) como la “*disponibilidad de materiales*” (media = 3.55) (p.9) –ver tabla 17, anexo 3-.

Apartado 3. Comentario sobre formación del profesorado.

Dentro de este punto se tendrá en cuenta la valoración que hacen los estudiantes de la formación de las personas que llevaron a cabo el taller con un solo ítem (el 10) y, que como ya se ha visto al presentar los resultados de forma global –ver tabla 11-, es el apartado mejor valorado por todos los estudiantes con una media de 3.28.

Podemos observar en la tabla 18, cómo los estudiantes que presentan un menor acuerdo respecto a la “*formación de las personas que*

implementaron el taller” son los que proceden del *instituto Distrito Marítimo*. También vemos en la tabla, que este ítem (el 10), se valora mejor por los estudiantes encuestados de los institutos *Baleares* (media = 3.21), *Isabel de Villena* (media = 3.37), *Ramón Llull* (media = 3.50) y *Jordi de Sant Jordi* (media = 3.58). Siendo los estudiantes del este último, el IES Jordi de Sant Jordi, los que más satisfacción muestran respecto a la suficiencia de la formación del profesorado que impartió las actividades del taller.

Apartado 4. Comentario sobre actividades del taller.

En este apartado se recoge la opinión de los estudiantes en cuanto a las actividades que han realizado en el taller. Los ítems referidos a esta dimensión son el 5, 6, 15, 16, 17, 18, 19, 21 y el 23.

Dentro de este apartado vamos a distinguir entre aquellas preguntas que tienen alternativas de repuesta cuyos valores están comprendidos entre 4 y 1; y aquellas que tienen otro tipo de alternativas de respuesta (ítems 15 y 16 con valores entre 0 y 1 y los ítems 17 y 18 con respuesta libre). La media de respuesta de los estudiantes que participaron en el estudio es de 2.91 –ver tabla 11- , un valor muy cercano al 3, que manifiesta la opinión de estar “de acuerdo” por parte de los estudiantes respecto a las actividades que realizaron en el taller.

En primer lugar –ver tabla 19, anexo 3- , vemos que las opiniones de mayor acuerdo que aportan los estudiantes del *IES Baleares* se dan sobre el “orden de las actividades” (media = 3) (p.5) y la “información que recibieron sobre su contenido” (media = 3) (p.6). Destacar que dónde menor tendencia hacia el “acuerdo” se da en este centro es al responder si

“continuarían con el mismo tipo de actividades el próximo curso” (p.23) con un valor medio de respuesta de 2.62.

Por otro lado, los estudiantes del instituto **Distrito Marítimo** destacan por ser el grupo en el que se muestra un menor nivel de acuerdo con todo lo referente a este apartado respecto al resto de centros. Muestra clara de ello es el “desacuerdo” manifiesto. Tan sólo cuando responden sobre la “información que recibieron sobre el contenido de las actividades del taller” (media = 2.61) (p.6) señalan una tendencia hacia el “acuerdo” – ver tabla 20, anexo 3-.

La tendencia de opinión de los estudiantes encuestados del centro de secundaria **Isabel de Villena** respecto a los ítems relacionados con las actividades del taller está en torno al valor medio de respuesta 3 (“acuerdo”) –ver tabla 21, anexo 3-. Destacar que es cuando se les preguntan sobre el “orden” (media = 3.15) (p.5); “la información del contenido de las actividades” que se realizaron (media = 3.19) (p.5); y “si les gustaría continuar con ese tipo de actividades para el próximo curso” (media = 3.00) (p.23) dónde muestran mayor acuerdo.

La valoración que ofrecen los estudiantes del **IES Jordi de Sant Jordi** respecto a los ítems relacionados con las *actividades del taller*, parece ser positiva. Existe acuerdo entre los mismos estudiantes en todos los aspectos que se valoran y especialmente cuando responden a valorar si “lo que aprendieron en las actividades les puede ayudar a resolver conflictos en la vida diaria (p. 21) y en el aula (p. 19)” con valores medios de 3.38 y 3.53 respectivamente – ver tabla 22, anexo 3-.

Los ítems que más valoran los estudiantes encuestados del instituto **Ramón Llull** -ver tabla 23, anexo 3- son los que se refieren a la

“*continuidad de las actividades*” (media = 3.13) (p.23), a la “*información recibida respecto al contenido de las actividades*” (media = 3.11) (p. 6) y al “*orden de las actividades*” (media = 3.09) (p.5).

En general, observamos que el grupo de estudiantes perteneciente al instituto **Isabel de Villena** (ver tabla 21, anexo 3), dice estar de acuerdo en mayor grado (media = 3.15) que el resto de los grupos en que “*el orden de las actividades fue el adecuado*”. La misma tendencia de opinión muestra dicho grupo en relación al ítem 6, que pregunta sobre si los estudiantes que realizaron las actividades obtuvieron la “*información necesaria sobre el contenido de éstas*” con una media en la respuesta “de acuerdo” (media= 3.19).

Cuando se pregunta acerca de si consideraban que las “*actividades realizadas en el taller les podían ayudar en la resolución de conflictos en el aula* (p.19)”, fueron los estudiantes del instituto **Jordi de Sant Jordi** los que mostraron un mayor acuerdo (media = 3.53). También consideran en mayor grado que sus compañeros de los otros centros (media = 3.38), que “*lo que han aprendido en esas mismas actividades les puede ayudar en su vida diaria* (p.21)” –ver tabla 22, anexo 3.

En caso de “*continuar el curso próximo con el mismo tipo de actividades* (p.23)”, es el grupo de encuestados del instituto **Ramón Llull** el que parece estar en mayor acuerdo (media = 3.13) -ver tabla 23, anexo 3-.

Apartado 5. Comentario sobre el grado de participación en el taller.

Aquí se trata de señalar las impresiones de los estudiantes encuestados acerca de la participación de las distintas personas implicadas en el programa. Los ítems que se tendrán en cuenta para la interpretación de

este bloque temático son el 11, 12, 13 y 14. En cuanto a la media de respuesta de la opinión de los estudiantes de secundaria en este apartado es de 2.41 –ver tabla 11-, valor que está más cerca de mostrar cierto grado de desacuerdo entre los mismos estudiantes que respondieron al cuestionario. Aunque como observamos –ver tablas de la 24 la 28, anexo 3- existe variación entre la opinión del alumnado de cada uno de los centros objeto de estudio, lo cierto es que la tendencia hacia el “acuerdo” o “desacuerdo” se mantiene fijo en todos. De este modo se aprecia como el mayor nivel de acuerdo entre los estudiantes se da al valorar su propio nivel de participación en el taller y el del profesorado. Sin embargo, pasamos al “desacuerdo” de forma muy clara cuando se valora la “*participación en el taller de los padres*” siendo la opinión sobre el nivel de la “*participación de las madres*” de “poco acuerdo” con la misma.

En general podemos además comentar que los estudiantes que se consideran más participativos o se sienten más satisfechos con su participación en el taller son los que pertenecen al IES **Jordi Sant Jordi** (media = 3.16) y los que menos proceden del centro **Distrito Marítimo** (media = 2.68). En cuanto a la participación del profesorado vuelven a ser los estudiantes del **Jordi Sant Jordi** los que muestran mayor acuerdo (media = 3.34), siendo el grupo del **Isabel de Villena** los que muestran menor acuerdo en el nivel de participación de sus profesores (media = 2.67).

Cuando se trata de valorar la “*participación de padres y madres* (p.12 y p.13)” en el taller, parece existir diversidad de opiniones, puesto que aunque la media de respuestas de cada centro indica que el valor que más han escogido los estudiantes es el 2 (“poco de acuerdo”), los coeficientes de

variación nos indican mucha heterogeneidad en las respuestas dadas por los estudiantes.

Apartado 6. Mediación.

Este es el apartado específico que recoge la información relativa acerca de la opinión de los estudiantes sobre la mediación. El ítem que hace referencia a mediación es el 20.

En relación a si la “*mediación ayuda a resolver conflictos* (p. 20)”, los estudiantes del Instituto de Secundaria ***Baleares***, opinan estar de acuerdo con dicha afirmación (media = 3). La misma tendencia de opinión muestran los estudiantes de los centros ***Ramón Llull*** (media = 3,02) e ***Isabel de Villena*** (media = 3,08) que muestran una media en las respuestas muy cercana. Con una opinión media más baja, pero indicando también esa tendencia clara hacia la respuesta “de acuerdo” con la afirmación, están los estudiantes del ***IES Distrito Marítimo*** (media = 2,78). En cuanto al instituto ***Jordi de Sant Jordi*** decir que sus estudiantes son los que manifiestan más claramente su “acuerdo” en relación a que la “*mediación puede ser una herramienta útil para la solución de conflictos* (p.20)” (media = 3,44) –ver tabla 29, anexo 3-.

Con los comentarios realizados, tras revisar las respuestas del alumnado, apreciamos que parecen existir algunas diferencias en la valoración que dan atendiendo al centro al que pertenecen. Por la “curiosidad” de poder conocer cuáles eran los centros que se mostraban más o menos de acuerdo con la formación recibida, optamos por el análisis de anova paramétrico en lugar del no paramétrico, entendiendo que este último podría ser el más adecuado atendiendo a muestras no aleatorias y a la escala

de respuesta ordinal que se trabaja en el cuestionario propuesto. De este modo, tomamos los resultados de este análisis tan sólo de forma orientativa y para nada concluyente.

3.1.2. Resultados de análisis diferencial de los estudiantes atendiendo a la variable centro.

A continuación, describiremos los resultados procedentes de los análisis que hemos realizado para obtener información acerca de las diferencias de la opinión existente entre los estudiantes de los diferentes centros de educación secundaria que participaron en este trabajo. También describiremos las diferencias de opinión apuntada por las alumnas y los alumnos de los institutos. Para realizar dicha descripción, hemos organizado la información por apartados, al igual que hicimos con el comentario de los resultados obtenidos del pase del cuestionario a estudiantes. Los apartados son los mismos que entonces, por lo que debemos tener en cuenta que:

- el *apartado 1*, se refiere al funcionamiento del taller,
- el *apartado 2*, recoge información acerca de si la infraestructura utilizada en la aplicación del programa fue la adecuada,
- el *apartado 3*, que trata de valorar la formación de las personas que impartieron los talleres a estudiantes,
- el *apartado 4*, acerca de las actividades que se trabajaron en los talleres para estudiantes,
- el *apartado 5*, sobre la participación en los talleres orientados a estudiantes,
- el *apartado 6* que trata sobre mediación.

Tabla 30. Análisis de varianzas y medias.

Apartado 1. Información sobre el taller		ITEM	¿Existen diferencias de medias a escala global?	¿Existen diferencias entre grupos?	Tendencia de la diferencia
		3. Información suficiente en cuanto al contenido del taller	*	2-3 (*) 2-4 (*) 2-5 (*)	El grupo 2 está menos satisfecho con la información recibida que el 3, 4 y 5
		4. Explicar en que consiste el taller	*	2-3 (*) 2-4 (*) 2-5 (*)	El grupo 2 muestra menor acuerdo que los grupos 3, 4 y 5
		7. Desarrollo normal del taller	*	2-3 (**) 2-4 (*)	El grupo 2 presenta menor acuerdo que el 3 y 4
		22. Recomendarias a otros compañeros	*	1-2 (*) 2-3 (*) 2-4 (*) 2-5 (*)	El grupo2 se muestra menos de acuerdo con el ítem que el 1, 3, 4 y 5
		24. Valoración general del taller	*	1-2 (*) 2-3 (*) 2-4 (*) 2-5 (*)	Los grupos 1, 3, 4 y 5 valoran mejor el taller en general que el grupo 2.

0: no existen diferencias
 **: Si que existen diferencias ($p \leq 0,05$)
 *: Si que existen diferencias ($p \leq 0,01$)

1: IES Baleares; 2: IES Distrito Marítimo; 3: IES Isabel de Villena; 4: IES Jordi de Sant Jordi; 5: IES Ramón Llull

Tabla 30. Análisis de varianzas y medias (Continuación).				
	ITEM	¿Existen diferencias de medias a nivel global?	¿Existen diferencias entre grupos?	Tendencia de la diferencia
Apartado 2. Infraestructura y materiales	8. Adecuación del aula	*	1-3 (**) 1-4 (*) 2-4 (**) 4-5 (**)	Menos satisfacción con el aula por parte del grupo 1 en comparación con los grupos 3 y 4, como de los grupos 2 y 5 en relación al 4.
	9. Materiales disponibles	*	1-4 (*) 2-3 (**) 2-4 (*) 4-5 (*)	Los grupos 4 y 3 más satisfechos que los grupos 1, 2 y 5 con la disponibilidad de materiales.
Apartado 3. Formación profesorado	10. Formación de personas del taller	*	1-2 (*) 2-3 (*) 2-4 (*) 2-5 (*)	El grupo 2 muestra menor satisfacción con el ítem que los grupos 1, 3, 5 y 4.

0: no existen diferencias
 **: Si que existen diferencias ($p \leq 0.05$)
 *: Si que existen diferencias ($p \leq 0.01$)
 1: IES Balears; 2: IES Distrito Marítimo; 3: IES Isabel de Villena; 4: IES Jordi de Sant Jordi; 5: IES Ramón Llull

Tabla 30. Análisis de varianzas y medias (Continuación).				
ITEM	¿Existen diferencias de medias a nivel global?	¿Existen diferencias entre grupos?	Tendencia de la diferencia	
Apartado 4. Actividades	5. Orden adecuado de las actividades	1-2 (**) 2-3 (**) 2-4 (**) 2-5 (*)	El grupo 2 está en menor acuerdo con dicho orden que los grupos 1, 3, 4 y 5.	
	6. Información sobre el contenido de las actividades	*	No existen diferencias significativas.	
	19. Actividades ayudan a resolver conflictos	**	0	Tanto el grupo 1 con el 4 y el 2 con el cuatro y con el 5 se muestran menos de acuerdo con el ítem.
	21. Actividades sirven para vida diaria	*	2-4 (*)	El grupo 2 muestra menor acuerdo con el ítem que el 4.
	23. Te gustaría continuar próximo curso	*	1-2 (*) 2-3 (*) 2-4 (*) 2-5 (*)	El grupo 2 nuevamente está menor de acuerdo con el ítem que los grupos 1, 3, 4 y 5.

0: no existen diferencias
 **: Si que existen diferencias (p≤0.05)
 *: Si que existen diferencias (p≤0.01)

1: IES Baleares; 2: IES Distrito Marítimo; 3: IES Isabel de Villena; 4: IES Jordi de Sant Jordi; 5: IES Ramón Llull

Tabla 30. Análisis de varianzas y medias (Continuación).			
ITEM	¿Existen diferencias de medias a nivel global?	¿Existen diferencias entre grupos?	Tendencia de la diferencia
Apartado 5. Participación	11. Mi participación en el taller	0	No existen diferencias significativas de opinión.
	12. Participación de padres	0	No hay diferencias entre grupos.
	12.1 Deberían participar padres	*	No hay diferencias entre grupos.
	13. Participación de madres	*	Grupo 2 en menor acuerdo con dicha participación.
	13.1 Deberían participar madres	*	No hay diferencias entre grupos.
	14. Participación de profesores	**	No existen diferencias entre grupos.
Apartado 6. Mediación	14.1 Deberían participar profesores	**	No existen diferencias entre grupos.
	20. Mediación ayuda a resolver conflictos	**	No existen diferencias.

0: no existen diferencias
 **: Si que existen diferencias ($p \leq 0.05$)
 *: Si que existen diferencias ($p \leq 0.01$)

1: IES Baleares; 2: IES Distrito Marítimo; 3: IES Isabel de Villena; 4: IES Jordi de Sant Jordi; 5: IES Ramón Llull

Apartado 1. Funcionamiento del taller.

Recordamos que los ítems incluidos en este apartado son:

- Ítem 3: *¿Consideras que has recibido información suficiente sobre el taller?*
- Ítem 4: *¿Sabrías explicar a otra persona en qué consiste el taller?*
- Ítem 7: *¿Opinas que el taller se ha desarrollado con normalidad respecto a lo que se había marcado en un principio?*
- Ítem 22: *¿Recomendarías la realización de este taller a compañeros de otros institutos?*
- Ítem 24: *¿Cuál es tu valoración general del taller?*

En el caso del *ítem 3* se observa que existen diferencias significativas ($p \leq 0.05$) entre las varianzas de los grupos (ver tabla 30).

Comparando a nivel global las medias entre todos los grupos se observan diferencias significativas ($p \leq 0.01$). Diferencias que entre los grupos de los centros se constatan en el siguiente sentido:

- El Centro 2 (IES Distrito Marítimo) presenta diferencias significativas respecto a los Centros 3, 4 y 5 (Isabel de Villena, Jordi de Sant Jordi y Ramón Llull).
- La tendencia de las diferencias muestra que el IES Distrito Marítimo (Centro 2) es el que se encuentra menos satisfecho respecto de la información que se aporta respecto del taller, siendo su media 2.64, mientras que los Centros 3, 4 y 5 se muestran mucho más satisfechos con medias superiores al total (sus medias son: 3.26; 3.22 y 3.16 respectivamente) –ver tabla 30.

Observamos que en el *ítem 4* del cuestionario “*explicar en que consiste el taller*” existen diferencias entre las medias de los grupos pertenecientes a los cinco institutos, vemos que existen diferencias significativas ($p \leq 0.01$), que nos indican lo siguiente:

- comprobamos que es el grupo de estudiantes del instituto Distrito Marítimo el que muestra menor acuerdo respecto a si “*sabrían explicar en que consiste el taller*” con los grupos 3, 4 y 5 ya que la media (2.18) es menor que la de los otros tres grupos de estudiantes de los centros de Isabel de Villena, Jordi de Sant Jordi y Ramón Llull (con medias de 3.3 y 2.86 respectivamente).

En el *ítem 7* acerca de si “*el taller se desarrolló con normalidad respecto a lo que se había marcado en un principio*”, observamos en la tabla 30, que existen diferencias significativas entre ellos ($p \leq 0.01$). El Centro 2 presenta diferencias significativas respecto de los Centros 3 y 4. Esto muestra que los estudiantes del grupo del centro educativo Distrito Marítimo (2.30) se muestran menos satisfechos respecto al desarrollo previsto del taller que los grupos pertenecientes a los institutos Isabel de Villena (3.11) y Jordi de Sant Jordi (3.09).

Respecto al *ítem 22* “*recomendarías el taller a otros compañeros*” lo que averiguamos es que existen diferencias significativas entre el Centro 2 y el resto de Centros ($p \leq 0.01$).

Interpretamos que el grupo que pertenece al instituto Distrito Marítimo (grupo 2), parece estar menos dispuesto a recomendar el taller a otros compañeros (con una media de 1.88) que los grupos de los centros de Baleares (media = 2.95), Isabel de Villena (media = 3.04), Ramón Llull (media = 3.15) y Jordi de Sant Jordi (media = 3.22).

En el ítem en que se les pide a los estudiantes encuestados que realicen una “*valoración general del taller (ítem 24)*”, observamos que existen diferencias significativas entre medias a nivel global ($p \leq 0.01$) y vemos lo siguiente:

- se dan diferencias significativas entre el Centro 2 (instituto Distrito Marítimo) y el resto de los Centros (todas ellas al $p \leq 0.01$). Diferencias que podemos interpretar como que el grupo de estudiantes del IES Distrito Marítimo muestra menor acuerdo (media = 2.16) que los centros Baleares (media = 3.20), Isabel de Villena (media = 3.22), Jordi de Sant Jordi (media = 3.37) y sobre todo con el IES Ramón Llull (media = 3.44).

Apartado 2. Infraestructura y material

Los ítems incluidos en este apartado son:

- Ítem 8: ¿Consideras que el aula dónde se han desarrollado las actividades ha sido adecuada?
- Ítem 9: ¿Consideras que los materiales disponibles para realizar las actividades han sido suficientes?

Si nos fijamos en la opinión que tienen los grupos de estudiantes respecto a si el “*aula en dónde se realizaron las actividades era adecuada (ítem 8)*”, advertimos que existen diferencias significativas ($p \leq 0.01$). Al contrastar estas diferencias señalamos que (ver tabla 30):

- Existen diferencias del Centro 1 respecto a los Centros 3 y 4, parece ser que los estudiantes del grupo 1 cuya media es de 2.55 se muestran menos satisfechos respecto a la adecuación del aula

que los alumnos de los grupos 3 (media = 3.19) y 4 (media = 3.48).

- También observamos diferencias significativas entre los Centros 2 y 4 y a su vez entre el 4 y 5. Vemos como el grupo de estudiantes del IES Jordi de Sant Jordi (grupo 4) parece estar más satisfecho (media = 3.48) con la adecuación del aula, en dónde se desarrollaron las actividades del taller, que el grupo de estudiantes del IES Distrito Marítimo (media = 2.74) y del IES Ramón Llull (media = 2.90).

Observamos que en el ítem 9 sobre si se “considera que los materiales disponibles han sido suficientes”, al comparar los Centros dos a dos vemos que hay diferencias entre los Centros 1 y 4, el 2 y el 3, 4, así como entre el 4 y el 5, en este sentido:

- El Centro 4 (Jordi de Sant Jordi) (media = 3.55) parece estar más satisfecho en cuanto a la disponibilidad de materiales para la realización de las actividades del taller que el Centro 5 del IES 5 Ramón Llull (media = 2.93) y por último el centro 1 (IES Baleares) (media = 2.63)
- También existen diferencias significativas al comparar las medias de los Centros 2 y 3, lo que nos informa acerca de la menor satisfacción del Centro 2 (media = 2.32) cuando se trata de valorar la disponibilidad de materiales, respecto al grupo 3 (media = 3.07).

Apartado 3. Formación del profesorado

Este apartado tan sólo se compone del ítem 10: ¿Crees que las personas que han impartido el curso tienen la suficiente formación para darlo?

Comprobamos que hay diferencias significativas entre medias a un nivel de significación de 0.01 -ver tabla 30. Vemos que existen diferencias significativas entre las medias de los Centros 1 y 2, así como entre el centro 2 y los centros 3, 4, 5. Lo que nos indica que el grupo de estudiantes del IES Distrito Marítimo está menos satisfecho (media = 2.52) con la formación del profesorado del taller que el grupo de estudiantes del IES Baleares (media = 3.21), el grupo del IES Isabel de Villena (media = 3.37), el que pertenece al IES Ramón Llull (media = 3.50) y el que procede del IES Jordi de Sant Jordi (media = 3.58).

Apartado 4. Actividades

Cinco son los ítems de los que se compone este apartado:

- Ítem 5: ¿Crees que las actividades que has realizado en clase han seguido un orden adecuado?
- Ítem 6: ¿Consideras que has tenido la información necesaria sobre el contenido de cada actividad al principio de cada sesión?
- Ítem 19: ¿Crees que estas actividades te pueden ayudar a resolver problemas o conflictos en el aula?
- Ítem 21: ¿Crees que lo que has aprendido en las actividades te puede servir en tu vida diaria aparte del instituto?

- Ítem 23: ¿Te gustaría continuar con este tipo de actividades el curso que viene?

En el ítem 5 que trata sobre si las “*actividades del taller han seguido un orden adecuado*”, se observan diferencias significativas en el conjunto de los grupos ($p \leq 0.01$). El Centro 2 presenta diferencias significativas respecto a los otros Centros (ver tabla 30). Así pues interpretamos que el Centro 2 (con una media de 2.43) está menos de acuerdo con que las actividades han seguido un orden adecuado respecto del Centro 1 (media = 3), el 3 (media = 3.15), el 4 (media = 3.09) y el 5 (media = 3.09).

Respecto al ítem 6, sobre “*si obtuvieron información necesaria sobre el contenido de cada actividad al principio de cada sesión*”, observamos que se observan diferencias a nivel global ($p \leq 0.05$), no obstante vemos que no existen diferencias significativas entre las medias de los grupos considerados par a par, lo que quiere decir que los grupos muestran una tendencia de opinión similar respecto a esta pregunta del cuestionario.

Vemos que en el ítem 19 “*las actividades ayudan a resolver conflictos en el aula*” se presentan diferencias significativas entre las medias de los grupos a nivel global ($p \leq 0.01$). Podemos ver como se constatan estas diferencias entre los Centros 1 y 4, así como entre el Centro 2 y el 4 y el 5. Decimos que el grupo de estudiantes del IES Jordi de Sant Jordi se muestra en mayor medida satisfecho (media = 3.53) que el grupo del IES Baleares (media = 2.80) que lo está en menor medida. De igual modo, el grupo del instituto Distrito Marítimo se muestra menos de acuerdo (media = 2.26) con los grupos de los IES Ramón Llull (media = 3,09) y

Jordi de Sant Jordi (media = 3.53) con que las actividades del taller puedan ayudar a resolver conflictos en el aula –ver tabla 30.

En el caso del *ítem 21*, en que se les pregunta a los estudiantes de los cinco institutos acerca de si lo “*aprendido en las actividades desarrolladas les puede servir para la vida diaria*”, observamos que existen diferencias significativas de medias a nivel global entre los grupos ($p \leq 0.01$). Vemos que las diferencias se dan entre los grupos de los centros Distrito Marítimo y Jordi de Sant Jordi (grupos 2 y 4). El Centro 2 muestra menor acuerdo (media = 2.44) que el Centro 4 (media = 3.38), en que lo que aprendió en las actividades es aplicable a la vida cotidiana aparte del instituto.

En el *ítem 23* (“*te gustaría continuar con el mismo tipo de actividades el próximo curso*”) existen diferencias significativas entre medias a nivel global entre los grupos ($p \leq 0.01$). Constatamos que se producen diferencias significativas entre los Centros 2 y 1, 3, 4, 5. Interpretamos que, nuevamente, el grupo procedente del IES Distrito Marítimo se encuentra en menor acuerdo (media = 1.48) ante la posibilidad de volver a trabajar con el mismo tipo de actividades que los otros Centros (IES Baleares con una media de 2.62; el IES Isabel de Villena cuya media es de 3; el IES Jordi de Sant Jordi que tiene una media de 3.03 y el Ramón Llull cuya media es de 3.13).

Apartado 5. Participación.

Los ítems relacionados con la participación en el taller son:

- Ítem 11: Mi participación en el taller ha sido...
- Ítem 12: la participación de los padres ha sido...

- Ítem 13: la participación de las madres ha sido...
- Ítem 14: la participación de los profesores ha sido...

En el primero de los ítems de este apartado, el ítem 11 (*participación de los estudiantes*), observamos que no existen diferencias entre medias a nivel global y tampoco comprobamos que haya diferencias significativas entre grupos comparados dos a dos –ver tabla 30.

Observamos que en el ítem 12, que pregunta a los estudiantes sobre como ha sido la “*participación de los padres en el taller*”, no hay diferencias entre las medias a nivel global, ni entre grupos de estudiantes de los Centros comparados dos a dos.

Respecto a si los padres “*deberían participar en el taller*” (ítem 12.1) se observa que existen diferencias significativas entre medias a nivel global, pero no hay diferencias de opinión entre los grupos de estudiantes cuando se contrastan dos a dos (ver tabla 30).

Como observamos en el ítem 13, acerca de la “*participación de las madres en el taller*”-ver tabla 30-, comprobamos que existen diferencias entre medias a nivel global ($p \leq 0.01$), y al contrastar los grupos dos a dos, constatamos que hay diferencias significativas entre los Centros 1 y 2. Diferencias que nos indican que los estudiantes del grupo procedente del IES Distrito Marítimo se muestra menos satisfecho (media = 1.56) con la participación de las madres en el taller que el grupo del IES Baleares (media = 2.32) –ver tabla 30.

En el ítem 13.1 sobre si “*deberían participar las madres en el taller*”, se aprecian diferencias significativas entre medias a nivel global ($p \leq 0.01$), pero no parece que existen diferencias significativas entre grupos al contrastarlos dos a dos. La tendencia de opinión acerca de la participación

de las madres en el taller, parece ser similar entre los grupos encuestados de los centros.

Vemos como en el ítem 14 que trata sobre la “*participación del profesorado en el taller*”, se observan diferencias significativas entre medias a nivel global, en cambio, no se constatan diferencias significativas entre grupos –ver tabla 30.

En cuanto al ítem 14.1 sobre si los “*profesores deberían participar en el taller*”, los grupos de estudiantes presentan diferencias entre medias a nivel global ($p \leq 0.05$), pero no se aprecian diferencias significativas entre grupos contrastándolos dos a dos.

Apartado 6. Mediación.

Apartado que tan sólo consta del ítem 20, en el que, se les pregunta a los estudiantes acerca de si “*creen que la mediación puede ser una herramienta útil para la solución de problemas o conflictos*”. En este caso, se observan diferencias entre medias a nivel global entre grupos ($p \leq 0.05$), no hay diferencias significativas entre los grupos dos a dos –ver tabla 30. Concluimos pues, con que la opinión acerca de si la mediación ayuda a resolver conflictos sigue la misma tendencia entre los estudiantes de los grupos de encuestados de los IES que han participado en el “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros*”.

Podemos finalizar respecto a este análisis diciendo que, el *primer apartado* que incluye los ítems que tratan acerca de información sobre el taller, existen diferencias significativas en los ítems 3, 4, 22 y 24. Se observa como los estudiantes del centro Distrito Marítimo se muestran

menos satisfechos que los otros cuatro institutos, el Isabel de Villena, el Jordi de Sant Jordi, el Ramón Llull y el Balears, en cuanto al contenido de los ítems 22 y 24 sobre si “*recomendarían el taller a otros compañeros*” y acerca de la “*valoración general del taller*”. Este mismo centro, también muestra un menor acuerdo con los IES Ramón LLull, Isabel de Villena y Jordi de Sant Jordi en los ítems 3 (“*información suficiente sobre el taller*”) y 4 (“*saber explicar en qué consiste el taller*”). Parece ser que el IES Distrito Marítimo muestra menor satisfacción en este apartado, en general, con los demás centros, sobre todo con los institutos Isabel de Villena y Jordi de Sant Jordi, puesto que dicen estar menos de acuerdo respecto al contenido de todos los ítems incluidos en este primer apartado.

En el *segundo apartado*, hemos observado que el grupo de estudiantes encuestados del instituto Balears muestra menor satisfacción con la “*adecuación del aula (ítem 8)*” que los grupos de los centros Isabel de Villena y Jordi de Sant Jordi. A su vez, los IES Distrito Marítimo y Ramón Llull indican un menor acuerdo en este ítem con el instituto Jordi de Sant Jordi. Los centros de Isabel de Villena y Jordi de Sant Jordi están más satisfechos con la “*disponibilidad de materiales (ítem 9)*” que los IES Balears, Distrito Marítimo y Ramón Llull.

Respecto al ítem que recoge el *tercer apartado*, sobre la “*formación de las personas que impartieron el taller (ítem 10)*”, es nuevamente el grupo de estudiantes del centro de educación secundaria Distrito Marítimo el que muestra una menor satisfacción que los otros cuatro institutos.

En cuanto al *apartado cuatro* dedicado a valorar las actividades del taller, el grupo de estudiantes del instituto Distrito Marítimo presenta un menor acuerdo respecto a los otros cuatro centros, que participaron en la

contestación del cuestionario (Balears, Isabel de Villena, Jordi de Sant Jordi y Ramón Llull), tanto en el ítem 5 (“orden de las actividades”) como en el 23 (“te gustaría continuar próximo curso”). Del mismo modo, este grupo de estudiantes señala estar menos satisfecho que los demás, en cuanto se les pregunta si consideran que las “actividades del taller sirven para la vida diaria (ítem 21)”. Al preguntarles a los estudiantes acerca de si las “actividades ayudan a resolver conflictos (ítem 19)”, comprobamos como existe menos satisfacción por parte del IES Balears respecto del IES Jordi de Sant Jordi y del instituto Distrito Marítimo respecto del IES Jordi de Sant Jordi y del IES Ramón Llull. No se aprecian diferencias significativas de opinión entre los grupos de estudiantes encuestados en cuanto al ítem 6 acerca de si consideran que obtuvieron “información necesaria sobre el contenido de las actividades” ya que las valoraciones son todas similares.

La opinión de los estudiantes de los diferentes centros no presenta diferencias significativas respecto a los ítems del *quinto apartado* que trata el tema de la Participación en el taller. A excepción del grupo de estudiantes procedente del instituto Distrito Marítimo que se muestra menos satisfecho que el IES Balears, de manera significativa, respecto al ítem 13 acerca de la valoración de la “participación de las madres en el taller”.

Finalmente comprobamos que en el ítem 20, que conforma el *sexto apartado*, y que pretende que los estudiantes valoren si la “mediación ayuda a resolver conflictos”, se mantiene la misma tendencia de opinión que en el apartado anterior, puesto que no existen diferencias significativas de opinión entre los grupos de estudiantes de los cinco institutos que participaron respondiendo al cuestionario.

3.1.3 Resultados de análisis diferencial de los estudiantes atendiendo a la variable sexo.

En este apartado, tratamos de interpretar los resultados obtenidos de la encuesta de los estudiantes atendiendo a la variable sexo. Observaremos como influye esta variable en la opinión de los estudiantes y, si existen diferencias según se trate de alumnos o de alumnas.

TABLA 31. DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES SEGÚN EL SEXO.		
APARTADO	ITEMS	SEXO
Aptdo. 1. Información sobre el taller	3. Información suficiente en cuanto al contenido del taller	*
	4. Explicar en que consiste el taller	*
	7. Desarrollo normal del taller	0
	22. Recomendarías a otros compañeros	*
	24. Valoración general del taller	**
Aptdo. 2. Infraestructuras	8. Adecuación del aula	0
	9. Materiales disponibles	0
Aptdo. 3. formación prof.	10. Formación de personas del taller	0
Aptdo. 4. Actividades	5. Orden adecuado de las actividades	**
	6. Información sobre el contenido de las actividades	0
	19. Actividades ayudan a resolver conflictos	0
	21. Actividades sirven para vida diaria	*
	23. Te gustaría continuar próximo curso	0
Aptdo. 5. Participación	11. Mi participación en el taller	0
	12. Participación de padres	0
	12.1 Deberían participar padres	0
	13. Participación de madres	0
	13.1 Deberían participar madres	**
	14. Participación de profesores	0
	14.1 Deberían participar profesores	0
Aptdo. 6. Mediación	20. Mediación ayuda a resolver conflictos	**
0: no existen diferencias		
**: Si que existen diferencias ($p \leq 0.05$)		
*: Si que existen diferencias ($p \leq 0.01$)		
1: IES Baleares; 2: IES Distrito Marítimo; 3: IES Isabel de Villena; 4: IES Jordi de Sant Jordi; 5: IES Ramón Llull.		

Apartado 1. Funcionamiento del taller.

En el ítem 3, se observan diferencias significativas ($p \leq 0.01$) respecto el sexo de los estudiantes, estando más de acuerdo las chicas que los chicos ante la afirmación de que “*obtuvieron la información suficiente sobre el taller*” –ver tabla 31.

Además existen diferencias significativas al nivel de significación de 0.01 entre la opinión que muestran chicas y chicos respecto a si *sabrían “explicar en que consiste el taller”* (ítem 4), mostrando un mayor acuerdo las chicas que los chicos.

No se dan diferencias significativas, en el ítem 7, en cuanto a la opinión entre chicas y chicos sobre “*el desarrollo normal del taller*” (ver tabla 31).

Si que existen diferencias en cuanto a la opinión de chicos y chicas ($p \leq 0.01$) acerca de si “*recomendarían el taller a otros compañeros*” (ítem 22). De nuevo son las chicas las que muestran un mayor acuerdo con recomendar el taller a otros compañeros.

Respecto a la “*valoración general del taller*”, parece que si que existen diferencias significativas ($p \leq 0.05$) en cuanto a la opinión de los estudiantes según el sexo, son las chicas las que valoran mejor el taller (ítem 24).

Apartado 2. Infraestructura y material.

Tanto los chicos como las chicas encuestadas muestran la misma tendencia de opinión respecto al ítem 8 sobre “*la adecuación del aula*” (ver tabla 31).

La misma tendencia de opinión muestran los estudiantes encuestados en este ítem (ítem 9) que en el anterior (ítem 8). No existen diferencias entre la respuesta que dieron los chavales en cuanto al sexo.

Apartado 3. Formación del profesorado.

Los estudiantes encuestados pertenecientes a los centros de educación secundaria que participaron en el estudio, no muestran diferencias significativas de opinión según el sexo, respecto a la “*formación de personas del taller*” –ver tabla 31.

Apartado 4. Actividades.

Se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0.05$) entre la opinión que muestran chicos y chicas respecto a si las “*actividades han seguido un orden adecuado*” (ítem 5), mostrando un mayor acuerdo las chicas que los chicos –ver tabla 31.

En cambio, no se dan diferencias significativas entre la opinión de los estudiantes en cuanto al sexo acerca de “*la información sobre el contenido de las actividades al principio de las sesiones*” (ítem 6), como podemos observar en la tabla 31.

Sin embargo, se dan diferencias significativas ($p \leq 0.01$) entre la opinión de chicas y chicos acerca de si creen que las “*actividades del taller sirven para la vida diaria*”, siendo las chicas las que muestran un mayor acuerdo con dicha afirmación.

Por último, decir que no se dan diferencias significativas entre la opinión de los alumnos y las alumnas encuestadas, acerca de si “*les gustaría continuar con el mismo tipo de actividades el próximo curso*” (ítem 23).

Apartado 5. Participación.

La respuesta de los estudiantes de los centros de educación secundaria que participaron en el estudio, acerca de su “*participación en el taller*” (ítem 11), no presenta diferencias significativas en cuanto a si responden chicos o chicas (ver tabla 31).

Los estudiantes encuestados tampoco muestran diferencias significativas, según el sexo, acerca de la “*participación de los padres*” (ítem 12) en los talleres de formación destinados a estos mismos estudiantes. Tampoco se detectan diferencias significativas entre el alumnado en cuanto al sexo, respecto a la opinión que tienen acerca de si sus padres deberían participar en los talleres –ver tabla 31.

También señalar, que no se aprecian diferencias significativas entre lo que opinan las chicas y chicos encuestados respecto al ítem 13 acerca de la “*participación de las madres en el taller*” –ver tabla 31. Sin embargo, se pueden apreciar diferencias significativas ($p \leq 0.05$) en la opinión de chicas y chicos acerca de si “*deberían participar las madres en el taller*”, en este caso, son los chicos los que parece mostrar un mayor acuerdo respecto a que las madres deberían participar en el taller.

En cuanto al ítem 14, no se dan diferencias significativas en las respuestas que ofrecen chicos y chicas –ver tabla 31. Además, los estudiantes encuestados muestran la misma tendencia de opinión independientemente del sexo que tengan, respecto a si “*los profesores deberían participar en el taller*”.

Apartado 6. Mediación.

Sin embargo, existen diferencias significativas ($p \leq 0.05$) respecto a la opinión de los estudiantes según sean chicos o chicas, como en apartados anteriores, son las chicas las que consideran que la “*mediación puede ayudar a resolver conflictos*” en mayor medida que los chicos (ver tabla 31).

Como conclusión, decir que, en cuanto a las diferencias de opinión que muestra el alumnado encuestado según el sexo de los estudiantes en *el primer apartado*, observamos que las chicas están más satisfechas que los chicos en cuanto a que “*obtuvieron información suficiente sobre el taller*”, que “*sabrían explicar en qué consiste el mismo*”, también muestran mayor acuerdo en que “*recomendarían el taller a otros compañeros*” y, en general, “*valoran mejor el taller*”.

En el *segundo apartado* no se observan diferencias significativas en relación a la opinión que muestran los estudiantes según sean chicos o chicas, acerca de las infraestructuras y materiales.

Al igual que en el apartado anterior, en *el tercer apartado* la opinión de los estudiantes es similar independientemente de su sexo.

En este *cuarto apartado* observamos como las chicas muestran mayor acuerdo que los chicos respecto a que *“las actividades del taller siguieron un orden adecuado”* y que en ellas *“aprendieron cosas que les pueden servir para la vida diaria”*.

Respecto a la participación de los padres y madres en el taller, a diferencia de apartados anteriores, en el apartado número cinco, son los chicos los que muestran un mayor acuerdo que las chicas respecto a que *“las madres deberían participar en el taller”*.

En este apartado (número seis), de nuevo, son las chicas las que muestran un mayor acuerdo que los chicos en que la *“mediación puede ayudar a resolver conflictos”*.

3.2. RESULTADOS DEL PROFESORADO.

3.2.1. Resultados descriptivos del profesorado.

A continuación, pasamos a la descripción de los resultados obtenidos del pase del cuestionario dirigido a los profesores y profesoras de los centros que participaron en la valoración del *“Programa de Prevención de la Violencia Estructural en las Familias y en los Centros Escolares”*.

El profesorado también responde a un cuestionario que consta de 22 ítems. Todos ellos están formulados con alternativas cerradas de respuesta a excepción de uno que permite dar una respuesta abierta –ver tabla 32, anexo 3-. Recordar que tan sólo responden siete profesores distribuidos entre los IES de Distrito Marítimo, Jordi de Sant Jordi y Ramón Llull.

Señalar que dentro del cuestionario pasado a profesores y profesoras, también vimos adecuado el establecer apartados o dimensiones en los que

agrupar aquellos ítems que pretendían obtener información sobre un mismo aspecto. Así pues, los comentarios que se realizan atienden a dichos apartados, que son los siguientes:

1. Información sobre el programa: ítems 4, 5, 6, 7, 9, 21
2. Materiales e infraestructuras: ítems 12 y 13
3. Formación personas que implementaron el programa: ítem 10
4. Coordinación: ítem 11.
5. Actividades: ítems 8, 19, 20
6. Participación: ítems 3, 16, 17, 18
7. Mediación: 14
8. Clima de aula: 15

Apartados o dimensiones que podemos ver en la tabla 32 (anexo 3), así como se dividen los apartados y los ítems que contiene cada uno de ellos.

En general, tal y como se observa en la tabla –ver tabla 33- el profesorado que responde lo hace mostrando su mayor acuerdo con el apartado de mediación (ítem 14) así como su menor acuerdo con el de participación (ítems 3, 16, 17 y 18) en el que incluso en el ítem que valora si ha estado presente en el desarrollo de las actividades del programa responden claramente con un “desacuerdo”.

Estudio I: Evaluación del Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares

TABLA 33. Dimensiones del cuestionario del profesorado.						
DIMENSIONES	ITEMS	N	Media	Media x aptdo.	DT	CV
1. Información sobre el programa/taller	4. Información suficiente del programa	7	3	3,10	0,577	19,23%
	5. Contenidos adecuados a las necesidades de los estudiantes	7	3,29		0,488	14,83%
	6. Contenidos adecuados a las necesidades de los profesores	7	3		0,577	19,23%
	7. Contenidos adecuados a las necesidades de las familias	7	3		1	33,33%
	9. Información suficiente para los estudiantes	7	2,71		0,488	18,01%
	21. Valoración general del programa	7	3,57		0,535	14,99%
2. Materiales e infraestructuras	12. Adecuación del espacio	6	2,83	2,92	0,408	14,42%
	13. Suficiencia de materiales	6	3		0,632	21,06%
3. Formación del profesorado	10. Formación de personas que han implementado el taller	7	3,86	3,86	0,378	9,79%
4. Coordinación	11. Coordinación entre profesores-personas del taller	7	3,14	3,14	0,378	12,04%
5. Actividades	8. Continuidad actividades próximo curso	7	3,71	3,71	0,488	13,15%
	19. Necesidad de estas actividades en el centro	7	3,86		0,378	9,79%
	20. Actividades mejoran estrategias ante el conflicto	7	3,57		0,535	14,99%
6. Participación	3. Presencia en el desarrollo de las actividades del programa	7	1	2,65	0	0
	16. Programa favorece la participación de estudiantes	6	3,33		0,516	15,50%
	17. Programa favorece la participación de profesorado	6	3,50		0,837	23,91%
	18. Programa favorece la participación de familias	4	2,75		1,258	45,75%
7. Mediación	14. Utilización de mediación para resolución de conflictos	6	4	4	0	0
8. Clima aula	15. Contribución del programa a la mejora de clima aula	6	2,83	2,83	0,408	14,42%

Apartado 1. Información sobre el programa.

Los ítems contenidos en este apartado tratan de recoger información sobre la opinión del profesorado en cuanto a la información que tuvieron en los centros sobre el programa.

Los profesores muestran estar acuerdo o muy de acuerdo con el programa en general y sobre la adecuación de los contenidos del mismo a las necesidades de los estudiantes. Al mismo tiempo y dentro de este apartado dicen estar menos de acuerdo con el hecho de que la información dada a los estudiantes haya sido suficiente, sobre la adecuación de los contenidos del programa a sus necesidades y con haber tenido información suficiente sobre el mismo. Destacar por último, que uno de los siete profesores que contestan nos señala estar “muy desacuerdo” con la adecuación de los contenidos del programa a las necesidades de las familias. Hecho que resaltamos dado que otro de los profesores de su mismo centro apunta una opinión totalmente contraria y señala estar “muy de acuerdo” con que los contenidos han sido adecuados a las necesidades de las familias.

Por centros, destacar que sólo uno de los profesores del ***IES Ramón Llull*** es el que señala en alguna respuesta la opción de “en desacuerdo” o “Muy desacuerdo”, los profesores del ***IES Jordi de Sant Jordi*** y del ***IES Distrito Marítimo*** marcan siempre las opción de “acuerdo” o “muy de acuerdo” o excepción de los profesores –uno en cada centro- que responden estar “en desacuerdo” con la afirmación sobre haber dado información suficiente a los estudiantes.

Apartado 2. Material e infraestructuras.

Cuando pedimos opinión a los docentes acerca del material e infraestructuras con que se ha contado para el desarrollo del programa, nos encontramos que todos están de “acuerdo” con la disponibilidad del material y las infraestructuras, con la salvedad del profesorado del ***Ramón Llull*** que muestra estar “en desacuerdo” con el espacio en el que se han desarrollado las sesiones del mismo. Así como, un profesor del ***IES Distrito Marítimo*** que también responde estar “en desacuerdo” con que los materiales para su desarrollo hayan sido suficientes.

Apartado 3. Formación de profesorado.

En el ítem 10 del cuestionario se les preguntó a los profesores de los centros de educación secundaria, acerca de si la “*formación de las personas que implementaron el taller era suficiente*”, y todos respondieron estar “muy de acuerdo” o de “acuerdo” con la misma.

Apartado 4. Coordinación.

Acerca de si hubo “*coordinación entre el personal docente del centro y las personas que implementaron el taller*”, todo el profesorado coincide en la tendencia de respuesta, y nos dicen estar de “acuerdo” y “muy de acuerdo” con que se estableció dicha cooperación por ambas partes.

Apartado 5. Actividades.

En relación a las actividades del programa que se desarrollaron en los diferentes centros, los profesores encuestados, admiten estar de “acuerdo” y “muy de acuerdo” con la afirmación de que existe una *“necesidad por parte del centro de este tipo de actividades”*, puesto que opinan que estas *“actividades mejoran las estrategias de afrontamiento de conflictos en el aula”*. Además también se muestran de “acuerdo” y “muy de acuerdo” con que estas *“actividades tengan una continuidad el próximo curso”*.

Apartado 6. Participación.

En este apartado esta dedicado a valorar si el programa fomenta la participación de la comunidad educativa en la vida de los centros.

El total de los profesores encuestados de los tres centros de secundaria afirman *“haber presenciado las actividades que se han desarrollado en el programa”*.

Cuando se trata de valorar si el programa favorece la *“participación de los estudiantes, de los profesores y de las familias en el centro”* nos encontramos con respuestas de “acuerdo” y “muy de acuerdo” sobre la participación de los estudiantes; con la misma respuesta sobre la participación del profesorado a excepción de un profesor que nos indica estar “en desacuerdo”; y con la misma tendencia sobre la participación de familias salvo que en este caso uno de los profesores manifiesta estar “muy

desacuerdo” con la misma –ambos desacuerdos son marcados por un profesor del instituto **Ramón Llull**.

Apartado 7. Mediación.

En este apartado la opinión de los docentes encuestados se muestra unánime. Cuando se les pregunta sobre si “*creen que la mediación puede ser una herramienta útil para la solución de conflictos en el aula*”, todos ellos responden estar muy de acuerdo con dicha afirmación.

Apartado 8. Clima de aula.

En este último apartado, se trata de valorar la opinión de los profesores respecto a si la “*implementación del programa ha contribuido a mejorar el clima de aula*”. La totalidad de los profesores y profesoras de los institutos **Jordi de Sant Jordi** y **Distrito Marítimo**, dicen estar de “acuerdo” con tal afirmación, tan sólo la mitad del profesorado del centro **Ramón Llull** se muestra “en desacuerdo”.

En general, y a modo de síntesis de la respuesta dada por esta fuente de información, podemos señalar que la mayoría del profesorado que responde al cuestionario está de “acuerdo” o “muy de acuerdo” con los enunciados que se han presentado en el cuestionario. Sin embargo, podemos puntualizar que sí que aparece de manera bastante continuada la opinión de un profesor, en concreto del **IES de Ramón Llull**, que muestra opiniones de desacuerdo en cuestiones como “*Información suficiente del programa*”; “*Contenidos adecuados alas necesidades de los profesores*”; “*Contenidos*

adecuados a las necesidades de las familias”; “Adecuación del espacio”; “El Programa favorece la participación de profesores”; “El Programa favorece la participación de las familias”; y “Contribuye a la mejora del clima aula”.

3.3. RESULTADOS DE LAS IMPLEMENTADORAS DEL PROGRAMA.

3.3.1. Resultados descriptivos de las implementadoras del programa.

Como ya comentamos al explicar los instrumentos utilizados en la recogida de información en este Grupo de Discusión se trataba de reunir a las personas que habían colaborado en la implementación del programa, sobre todo a aquellas que han participado en los talleres que se han llevado a cabo en los cinco institutos de educación secundaria, dirigidos a la prevención de la violencia en el ámbito escolar.

Una vez configurado el grupo, se procedió a presentar el motivo por el que se había reunido:

- Conocer la opinión de las personas que formaban parte del Grupo como protagonistas y espectadoras de la implementación del programa.
- Examinar los puntos fuertes y débiles del programa, para que, de este modo, se pudiera reflexionar sobre la práctica y prever los cambios y mejoras pertinentes para nuevas convocatorias del programa.

Las preguntas que se formularon a las ocho personas participantes en el Grupo, están orientadas a la obtención de la valiosa información que

podían aportar por su participación en la puesta en marcha de los talleres en los centros. De esta forma, se pretende valorar cual ha sido su percepción respecto al desarrollo del programa. Algunas de las cuestiones que de manera general se formularon y se comentaron son:

- ¿Consideras que ha habido una mejora de la convivencia en el aula? ¿y en el centro?
- ¿Crees que los objetivos del programa se han cumplido?
- ¿Consideras que los contenidos del programa se adecuaron a las necesidades de los estudiantes?
- En cuanto a las actividades, ¿han sido suficientes? ¿cambiarías alguna? ¿añadirías alguna otra?
- ¿Cuál es tu valoración general del programa? ¿Cuáles consideras que son los puntos fuertes y débiles del programa?

El Grupo de Discusión tuvo lugar durante una hora, en la que se comentaron varios temas a raíz de las preguntas anteriores. Se pudo hacer uso de una grabadora con el conocimiento y el permiso de los asistentes. En ella se pudo recoger la opinión de las personas que participaron en el grupo. Posteriormente se procedió a la transcripción de la sesión.

Una vez transcrita la sesión del grupo de discusión para la valoración general del “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*”, pasamos a establecer una serie de dimensiones con la información que aportaron las personas participantes.

De manera sintética procederemos al análisis de información aportada a través de las cuestiones que se abordaron a lo largo de la discusión del grupo. Teniendo en cuenta que se trata de un acercamiento a la opinión y percepción acerca del programa de las personas que implementaron el taller dirigido a estudiantes de cinco centros de educación

secundaria. No pretendemos hacer un análisis exhaustivo en cuanto al contenido de la sesión del grupo de discusión, sino, extraer unas líneas de opinión para obtener unas conclusiones acerca de cómo valoran el programa las personas que implementaron el taller.

Atendiendo a temas relacionados con organización, nos señalan que respecto a:

1.- Horarios:

- *Falta de continuidad de las sesiones de los talleres:* en ocasiones pasaban largos períodos de tiempo entre las sesiones *“las sesiones eran una vez cada quince días, parece que se pierde un poco...”*.
- *Problemas de horarios:* actividades imprevistas que afectaban a la marcha de los talleres: como exámenes antes o después de las sesiones, actividades culturales del centro,... *“si ellos tenían examen, como ha pasado varias veces, entonces ellos estaban preocupados por el examen”*.
- *Sensación de dar los contenidos del programa de manera apresurada:* por el cumplimiento de una programación previa de actividades *“muchas veces el tiempo no nos daba, hacer la actividad, sacar las conclusiones,...”*.

2.- Información sobre el programa:

- *Percepción de que los estudiantes no entendieron el objetivo del taller:* a algunos les cuesta entender el por qué o para qué hacen las actividades del taller, no sitúan el sentido de las actividades *“los chavales no veían muy claro dónde iba encaminado”*.

3.- Coordinación:

- *Percepción de falta de coordinación entre las personas que implementaron el taller:* escasa comunicación entre las personas voluntarias y en prácticas que desarrollaron las actividades en los grupos de estudiantes *“eso, yo creo que... ha faltado un poco... la coordinación entre nosotras, la preparación...”*.

En cuanto a la participación de las audiencias a las que se destina el Programa comentan:

- *Influencia y relevancia de la participación de los profesores:* la actitud del profesor ante la clase y su implicación en los talleres se ha observado muy positiva y motivadora para los estudiantes *“lo que se nota mucho, mucho es si participa el tutor o no, hay una diferencia abismal”*; *“los profesores hacían que los chavales estuviesen más pendientes”*.
- *Participación de los estudiantes:* se ha notado la participación de los estudiantes sobre todo en actividades más dinámicas *“se notaba mucho interés por parte de ellos en el taller”* y siempre en el aula, algunas personas

señalan el hecho de que fuera del aula volvían a relacionarse y comunicarse no siempre de forma asertiva *“en la última sesión tuve que dar un toque de atención porque un grupo de chavales se estaban burlando de otro chaval”*.

Respecto a las actividades realizadas:

- *Percepción de que las actividades no se acercaban lo suficiente a la realidad de algunos estudiantes de los centros:* la temática de algunas actividades poco motivadora para algunos estudiantes *“tendría que haber habido una adaptación, aunque hubiera sido a mitad de proyecto”*.
- *Necesidad de una preparación previa de las actividades:* como forma de prever los posibles incidentes que puedan surgir en el desarrollo de las actividades, valorar si son adecuadas para el grupo de chavales a las que se dirigen, si hay que modificar algo de éstas... *“he echado en falta eso de media hora antes podernos reunir y tenerlo claro...”*; *“ha faltado un poco, saber qué actividades se iban a hacer, a evaluar en ese momento, cómo han salido...”*.
- *Necesidad de valorar el trabajo realizado en cada actividad, reflexionar sobre la práctica:* para poder incluir mejoras, variar las actividades, comprobar qué es lo que funciona y lo que no en cada grupo... *“esa media*

hora después para poder prever la semana próxima, lo que nos ha pasado y por qué nos ha pasado”; “después de la actividad no había un tiempcito para la reflexión”.

- *Percepción de excesivas actividades y/o contenidos en algunos centros:* dado que en cada centro los grupos de estudiantes llevaban un ritmo de aprendizaje y tenían unas necesidades e intereses distintos los otros *“siempre había prisa por acabar el temario”; “es que había que avanzar, aún no se han dado emociones, hay que hacer otra actividad...”*.

También señalan que han percibido cambios:

- *Percepción de mejoras intrapersonales:* han aprendido a cómo poder entender y expresar sus emociones, han tenido la oportunidad de hablar acerca de sentimientos propios... *“ellos me han dicho: puedo hablar delante de la gente, me ha encantado ponerme en el lugar del otro cuando hacíamos la actividad”; “se han conocido más a nivel personal”.*
- *Cambios interpersonales en los estudiantes:* han aprendido a comunicarse de otro modo, han tenido la oportunidad de conocer a compañeros y compañeras de su misma clase que no conocían, han escuchado los sentimientos y percepciones de otros estudiantes *“decían que: yo con este el año pasado estaba pegándome de leches y este año he comprobado que..., mira..., yo que sé..., es rumano, pero me llevo bien”.*

Y por último nos señalan los Puntos Fuertes:

- *Es un programa que trata una temática actual: un tema que preocupa a la comunidad educativa y a la sociedad en general “es un proyecto que está a la orden del día, que está de moda”; “es de lo que todo el mundo habla”.*
- *Es una iniciativa nueva y percibida como necesaria en la comunidad escolar: todas las personas implicadas en la comunidad escolar de un modo más o menos formal coinciden en la necesidad de este tipo de acciones en los centros “creo que en un trabajo como este debería estar implicada toda la comunidad educativa”.*

Y los Aspectos a Mejorar:

- *Coordinación entre el equipo educativo que implementa los talleres.*
- *Estudio de necesidades de los grupos de estudiantes y de los centros con los que se trabaje.*
- *Aproximación de las acciones a la realidad que se vive en los centros*
- *Valoración de las actividades que se realicen previamente y después de ser implementadas.*

Como conclusión, señalar que los aspectos que más han resaltado las personas que participaron en la discusión en grupo acerca de la valoración general del programa y especialmente de los talleres dirigidos a estudiantes son que:

1) Es un buen momento para la implementación de este tipo de programas, puesto que la prevención de la violencia escolar es un hecho que afecta y preocupa no sólo a la institución educativa, sino a toda la sociedad.

2) En el transcurso del período en el que se desarrolló el taller, se observa una mejora en la actitud de los estudiantes respecto a sí mismos y a los demás. La posibilidad de expresar sus sentimientos y emociones y escuchar las de los demás, les permitió ampliar el conocimiento tanto de sí mismos como de sus compañeros y compañeras de clase.

3) Se produjeron mejoras al implementar los talleres, aunque no de manera generalizada, ni en gran medida. Son conscientes de que los verdaderos cambios no son algo inmediato, es necesaria la aplicación de diversidad de acciones en las que se implique el conjunto de miembros de la comunidad educativa, y que esto conlleva un proceso largo y complejo.

4) La estructura y organización del programa no quedó lo suficientemente clara, y las acciones que se promovieron deberían haberse acercado un poco más a la realidad de cada centro. Parece ser que la experiencia en algunos centros fue muy positiva y en otros no tanto. Comentan la posibilidad de que el programa se adaptara a las necesidades de unos grupos de estudiantes, pero no de otros. Del mismo modo, y respecto a los diferentes ritmos y características de los grupos, se comentó que había actividades, dentro de la programación de los talleres, cuya aplicación tenía sentido en determinados grupos de estudiantes pero no en otros, por tratar problemáticas o temas que no eran de su interés.

5) En estas acciones deben participar todos los miembros de la comunidad escolar, que sean ellos los que estén presentes en la planificación, desarrollo e implementación de aquellas iniciativas que consideren y se adapten a sus necesidades e intereses. Entienden que las

personas que construyen su propio proyecto de actuación se sienten partícipes y responsables de lo que en él suceda, son los protagonistas de su proceso de aprendizaje y se muestran motivados para el trabajo para la mejora del grupo.

6) Es necesario evaluar el programa en diferentes momentos y de diversas formas. Explicando que no basta con una valoración final de lo que se ha hecho para la obtención de unos resultados, y no sólo empleando cuestionarios o instrumentos de recogida de datos que ofrezcan información de tipo descriptivo, sino, insistiendo también en la utilización de técnicas que pudieran ayudar a la reflexión en grupo, tanto de las personas que implementaron el taller como de los propios estudiantes.

Para finalizar, añadir que somos conscientes de que no tenemos todas las opiniones de las muchas personas que han participado en el programa y que este análisis dista de ser todo lo exhaustivo que debiera. Sin embargo, creemos que sí que ha servido como una forma de aproximarse a la realidad del programa objeto de estudio.

3.4. RESULTADOS DE LAS COORDINADORAS DEL PROGRAMA.

3.4.1. Resultados descriptivos de las coordinadoras del programa.

Una de las audiencias implicadas en el “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*” son las

coordinadoras de este programa cuya información ha sido muy valiosa e imprescindible para conocer la realidad del mismo. Por esta razón decidimos entrevistar a estas personas. Seguidamente, se muestra en la tabla 43, la guía de preguntas de la entrevista que completaron las coordinadoras del Programa.

Tabla 43. Guía de preguntas de la entrevista.	
1.	Origen de la iniciativa del programa
a.	¿Cómo surge la idea?
b.	¿Cuáles son las entidades colaboradoras?
c.	¿Qué tipo de acuerdos establecen?
2.	Momento de contacto:
a.	¿Cómo fue el primer contacto con los centros? ¿qué se les ofreció? ¿Con quién contactasteis (director, conserje, profesor, jefe estudios...)? ¿Cómo fue la acogida de vuestra propuesta? La idea era que colaboraran los profesores, o, ¿os encargaríais vosotras de todo?
i.	Acogida equipo directivo
ii.	Acogida profesores
iii.	Acogida familias
iv.	Acogida alumnos-as
3.	Preparación:
a.	¿Cómo surge la idea de las personas participantes o que implementan el programa?
b.	¿Esas personas que ponen en marcha el programa tienen algún tipo de formación específica en mediación, resolución de conflictos,...? ¿se les ofrece algún tipo de preparación teórica?
c.	¿Cual es la formación inicial o base de las personas que implementan el programa? ¿Por qué se han vinculado al mismo?
d.	¿Quién elabora las actividades del taller?
4.	Puesta en práctica. Implementación del programa
a.	Horario de las sesiones
b.	Dónde se desarrollaban
c.	Dificultades en la implementación
5.	Propuestas y perspectivas para el futuro

El comentario que hacemos a continuación, no es el análisis de una única entrevista más o menos formal y estructurada, sino que trata de ser una recopilación de toda la información que aportaron las coordinadoras del programa a lo largo de las distintas reuniones que tuvimos con ellas.

Ellas nos ofrecieron su perspectiva y su visión, desde los orígenes del programa hasta su implementación. Nos hablaron de las dificultades, impresiones sobre la participación de los centros, las familias, los profesores y estudiantes, así como la previsión de nuevas actuaciones futuras.

Seguidamente apuntamos algunos temas que se trataron en la entrevista semiestructurada, junto a comentarios que se hicieron de una manera más informal en las diferentes reuniones de trabajo que tuvieron lugar con ellas.

Una de las cosas que más nos interesaba saber, y tan sólo las personas que se dedicaran a la coordinación y al establecimiento de los contactos podían responder, trataba de conocer el inicio del programa, su origen, su contacto con los centros educativos en los que más tarde se implementarían todas las acciones previstas... En definitiva, cómo había sido el *inicio y la acogida del programa* por parte de la comunidad escolar.

El motivo por el que se decidió diseñar el presente programa, surge a partir de los resultados de un análisis acerca de la realidad social de la zona de actuación de la Mesa de la Solidaridad de Malvarrosa: “Aproximación a un mapa de necesidades y problemáticas sociales”. Este estudio aportó datos relevantes que indicaban claramente la problemática existente en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), provocada por el desinterés y desmotivación de los estudiantes, el absentismo y la conflictividad en las aulas. Esta situación producida entre otras cosas, por la idea de los

estudiantes que ir al instituto no es muy útil; o por la desorientación de las familias en cómo educar a los chavales hoy en día; o por la crisis de valores que se refleja en las escuelas, familias, en la sociedad... y todo ello, unido a la falta de recursos tanto profesionales como materiales en el área del estudio. Fueron estos datos, el detonante para que ACEFI (*Asociación Cultural Espacio de Formación Integral*) se planteara que debía actuar de algún modo y concretamente mediante la creación de un programa de mediación.

Una vez diseñado el programa, se publicitó a varios profesores conocidos procedentes de algunos centros de la zona de la Malvarrosa que habían colaborado en otras ocasiones con iniciativas planteadas por la asociación. Gracias a estos conocidos, las coordinadoras del programa pudieron establecer contacto con los centros que acogieron de buen grado la propuesta que les hicieron. La implementación de un programa para prevenir la violencia escolar era algo que motivaba a miembros de equipos directivos y docentes, así como a familias. En el caso de los estudiantes, el desarrollo de los talleres dirigidos a ellos sería en horario escolar, con lo que, en su caso, se trataba de algo obligatorio y no fue así para el resto de la comunidad educativa.

La *implicación* de los protagonistas de la comunidad escolar fue diversa. Dependiendo de los centros, se formaron grupos con profesores interesados en el tema de la prevención de la violencia a través de la promoción de la convivencia y la mediación. También se formaron grupos de padres y madres voluntarias, en los que participó personal no docente de los centros.

Las coordinadoras nos comentaron las *ventajas* de un programa de estas características:

- Se dota de contenido concreto y práctico el horario dedicado a las tutorías, que no siempre es aprovechado, o no se extraen todas sus posibilidades.
- Todos los estudiantes del grupo se benefician del programa, hasta aquellos que son reacios a la participación han de implicarse en las actividades que se plantean.
- Es una oportunidad de trabajar con problemas reales de los grupos, puesto que existen conflictos en el aula y este es el momento y el espacio para tratarlos.
- Se permite expresar lo que los estudiantes piensan, abordar situaciones que les preocupan y que no pueden plantear en otros espacios.
- El profesorado puede relacionarse de otro modo con los estudiantes y observar actitudes y comportamientos que no suele ver.

El trabajo que se ha realizado en los centros se ha visto, en algunas ocasiones, inmerso en situaciones de cierta *dificultad* en cuanto que en el programa se ha trabajado con diferentes comunidades escolares en cinco institutos con características y necesidades muy distintas.

Una de las coordinadoras considera que existe abundante material sobre mediación escolar, pero mucha información está orientada a la formación de equipos mediadores constituidos por estudiantes voluntarios que acababan constituyendo grupos en mediación. En este caso, se ha trabajado con el total de los estudiantes de los cursos de 2º y 3º de ESO, y éstos, asistían de forma obligatoria, con lo que la atención y la motivación previas de algunos de estos chavales no siempre era la deseada.

Esta dificultad también tiene un lado positivo, y es que, todos los estudiantes se benefician de esa formación que ofrece el programa, y no sólo lo hacen unos pocos. Así pues, al final de los talleres cualquiera de ellos está preparado para formar parte de un equipo mediador, esta perspectiva se acerca a lo que se entiende por la difusión de una cultura de mediación.

Tanto las coordinadoras como las personas que implementaron el taller, observaron la importancia y la necesidad de la implicación del profesorado en el programa. Su actitud y participación son reflejo de las de sus estudiantes.

Una cuestión que consideran como un factor que ha influido en la atención e implicación, en algunas ocasiones, tanto de profesores como de estudiantes, ha sido el ocupar un espacio de tiempo que era utilizado por ellos para el estudio o como tiempo de ocio, con lo que la participación en el programa ha significado una “renuncia” a este y un esfuerzo añadido al implicarse en las actividades propuestas.

A pesar de las dificultades, y de la sensación de que todavía queda mucho por hacer, las coordinadoras del programa se muestran satisfechas con el trabajo realizado. Consideran que el programa ha supuesto un reto tanto para ellas como para el sistema educativo, puesto que es innovador y plantea nuevas dinámicas de relación entre los miembros de la comunidad educativa. Y, no sólo porque aborden el tema de la violencia entre iguales (apoyo entre iguales, peer-support), sino porque contribuyen activamente a la prevención de cualquier expresión violenta en los centros, a lo que se suma la mediación como alternativa de resolución de conflictos y como un modo de relacionarse de forma pacífica con los demás.

Para concluir, una de las coordinadoras se propone una doble finalidad pensando en la posible continuidad del programa. Por un lado, la

implicación más activa de las personas que participen en el mismo, estableciendo la elaboración de itinerarios tutelados que sean el reflejo de los valores de una cultura de la convivencia y mediación, incluyendo la planificación y desarrollo de una *evaluación continua* que permita la mejora constante del programa. Por otro lado, la contribución desde este tipo de programas a la creación de perfiles profesionales para los educadores y educadoras sociales en los centros escolares, para desarrollar y apoyar programas de convivencia y mediación educativa en todos los niveles educativos.

También las entrevistadas enumeran como propuestas de cara a la continuidad del programa:

1). La búsqueda de una mayor implicación por parte de los tutores. Una forma de hacerlo sería proporcionar la formación y los materiales a éstos y que ellos se encargaran de realizar los talleres, de manera que las personas que procedieran del programa, supervisaran, apoyaran puntualmente en las sesiones de trabajo con los estudiantes.

2). Fomentar el uso de materiales audiovisuales, que han experimentado como exitosos en esta convocatoria del programa (utilización de la cámara, del vídeo,...), así como el empleo de herramientas informáticas. Y, contemplan la necesidad de disponer de un sistema de evaluación desde el inicio del programa.

Para finalizar, transcribimos una frase que sintetiza la experiencia de una de las coordinadoras que estuvo en contacto permanente con los centros e implementó el programa en todos ellos, estableciendo un contacto muy directo con el personal de los centros, padres, madres y estudiantes:

“Personalmente me he sentido cómoda y muy bien acogida, creo que haberlos conocido y trabajado con ellos, ha sido un privilegio”.

4. CONCLUSIONES GLOBALES DEL ESTUDIO I. PUNTOS FUERTES, PUNTOS DÉBILES Y RECOMENDACIONES DE MEJORA.

Seguidamente, comentamos los *resultados* del Estudio Empírico I, que como vemos indican principalmente lo siguiente:

- Los *estudiantes* se muestran satisfechos con la formación de las personas que impartieron los talleres, así como con la utilidad de la mediación en la resolución de conflictos. Estos mismos estudiantes, se muestran menos satisfechos en cuanto a la participación de madres y padres en los talleres.
 - Según el análisis diferencial atendiendo a la variable centro, parece ser que los estudiantes, en general se muestran bastante satisfechos con que la mediación les puede ayudar a resolver conflictos. En cambio, existen diferencias de opinión de los estudiantes del IES Distrito Marítimo que muestran menor satisfacción que los estudiantes de los otros centros en cuanto a la información que recibieron acerca del programa, la infraestructura y materiales utilizados, la participación en el programa y las actividades del mismo.
 - Según la variable sexo, las chicas, en general, se encuentran más satisfechas y valoran mejor el taller que los chicos. Ellas consideran en mayor medida que los

chicos, que han aprendido cosas que pueden aplicar en su vida y que la mediación puede ayudarles a resolver sus conflictos.

- Los *profesores* encuestados, al igual que los estudiantes, se muestran satisfechos respecto a formación de las personas que implementaron el taller y respecto a la utilidad de la mediación para la resolución de conflictos. Están de acuerdo en la continuidad de este tipo de actividades en cursos consecutivos. Demuestran menor satisfacción con el tiempo del que disponen para trabajar este tipo de actividades y con la rigidez curricular que, en ocasiones, limita el poder trabajar este tipo de contenidos.
- Las *personas voluntarias y en prácticas*, consideran que existe una necesidad de este tipo de programas para la intervención en casos de violencia escolar y que se hace imprescindible la implicación de toda la comunidad escolar. Detectaron una escasa implicación por parte de algunos docentes, también constataron la falta de evaluación en diferentes momentos del desarrollo del programa.
- Las *coordinadoras* del programa afirmaron que una de las novedades que implicaba este tipo de programas es que todos los estudiantes se beneficiaban de lo que se hacía en el programa, como también se fomentaba la posibilidad de establecer otro tipo de relación entre profesorado y estudiantes. Como inconvenientes resaltaron la dificultad de trabajar con centros de distintas características entre sí y que la obligatoriedad para los

estudiantes provocaba, en ocasiones, un cierto rechazo a participar en el *programa*.

Además, entendemos que en este estudio debemos resaltar algunas consideraciones generales:

- La importancia que tiene la implicación de toda la comunidad educativa en el programa. En este caso, tratándose del estudio específico de los talleres formativos para estudiantes, se hace necesaria la participación e implicación, en mayor medida, del profesorado y los estudiantes.
- La necesidad percibida de la continuidad de este tipo de iniciativas, fundamentadas en la mediación como proceso de cambio y de transformación en las relaciones entre todas las personas que forman parte de la comunidad escolar. Así pues, se muestra la satisfacción de los participantes con las acciones que se propusieron e implementaron en el “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*”.
- La necesidad de una evaluación en diversos momentos, orientada a la mejora del programa, desde el inicio hasta el final del mismo. De este modo poder comprobar cuales son los puntos fuertes y cuales los que necesitan reforzarse, con la finalidad de establecer un proceso de optimización constante.

ESTUDIO II: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE CONVIVENCIA Y MEDIACIÓN ESCOLAR.

En este apartado presentamos el trabajo que se ha llevado a cabo en el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”. A partir de ahora, este estudio recibe el nombre de Estudio II.

Comenzamos haciendo una descripción de la muestra que ha participado en este estudio. Resaltar que se trata de aquellas personas que se encontraban en las sesiones de evaluación y que respondieron al cuestionario y a las entrevistas en el momento concreto en que se realizaron los pases (primer pase y segundo pase), por lo tanto, la muestra que se describe a continuación no coincide en su totalidad en ambos pases. Podemos asegurar que la muestra referida a los estudiantes es casi la misma en ambos pases, debido a la obligatoriedad de asistencia a clase, y con ello a las sesiones formativas del *programa*. Sin embargo, no es así cuando consideramos la muestra relativa al profesorado y equipo de mediación, cuya participación en el *programa* era voluntaria.

También presentamos los instrumentos utilizados para recoger información de las diferentes audiencias y concluimos el estudio presentando los resultados obtenidos.

Recordar que la finalidad específica del Estudio II, ha sido la de recopilar información de las personas implicadas en el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”, para obtener datos que pudiesen comprobar el funcionamiento del programa y que nos permita la toma de

decisiones de continuar con la realización de programas de estas características y también, para constatar la efectividad de la implementación del programa.

1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

Para este Estudio, de los miembros de la comunidad escolar, los principales participantes fueron los alumnos y alumnas de los centros de secundaria en los que se implementó el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”, así como algunos profesores y profesoras. Además en el caso de uno de los centros, Distrito Marítimo, también aportaron información padres y madres de alumnos y la directora del centro escolar, como componentes activos del equipo de mediación del instituto.

De este modo, en este apartado presentamos la descripción de la muestra que se puede diferenciar en función de dos pases, uno al inicio de la implementación del “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”, y el otro una vez finalizado:

- ***Primer pase***, mes de enero, se recoge información en las primeras sesiones del *programa*.
- ***Segundo pase***, mes de junio, se recoge información en las últimas sesiones del *programa*.

Inevitablemente la muestra no ha coincidido exactamente en ambos pases, debido a la presencia o ausencia del alumnado y profesorado en cada uno de los momentos de los pases, aunque sí que hay una tendencia muy similar en ambos. Así observaremos como:

a.- Respecto a la muestra de estudiantes, ha sufrido alguna variación entre el primer y el segundo pase a causa de las circunstancias del alumnado en cuanto a asistencia, abandono del centro durante el curso, etc.

b.- En cuanto al profesorado, advertimos variaciones en la muestra entre el primer y el segundo pase debido a que la participación del mismo tanto en la implementación del *programa* como en la evaluación fue voluntaria. Por esto mismo, había profesores y profesoras que presenciaban las acciones dirigidas a estudiantes y otros no. Del mismo modo, hubo parte del profesorado que se implicó en la evaluación del *programa*, aunque también se dio el caso contrario.

c.- Respecto a los equipos de mediación, realmente fueron dos los institutos de educación secundaria que escogieron la acción del *programa* destinada a la formación de equipos de mediación en centros, y sólo uno de ellos respondió a las preguntas del cuestionario diseñado para valorar esta acción, el equipo de mediación procedente del IES Distrito Marítimo. La información recogida del otro equipo, el que se formó en el IES Jordi de Sant Jordi, fue recogida a través de la observación de las implementadoras del *programa* y no va a ser analizada en este estudio. En el caso del IES Distrito Marítimo, la composición del equipo de mediación varía de un pase a otro, debido a la incorporación de nuevos miembros a lo largo del curso.

d.- Las respuestas de implementadora y coordinadora del programa tan sólo aparecen en el segundo pase y la interpretación de la información que han aportado se realiza dentro del análisis cualitativo.

1.1. DESCRIPCIÓN MUESTRA PRIMER PASE DEL ESTUDIO II.

Los cuatro centros participantes en el primer pase son los institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) Baleares, Distrito Marítimo, Isabel de Villena y Ramón Llull.

1.1.1. Estudiantes.

El total de estudiantes que han respondido al cuestionario que se ha pasado en el primer pase de la evaluación del *programa* es de 163, perteneciendo el 43,6% de ellos al Instituto de Educación Secundaria (IES) Ramón Llull, el 22,7% de estudiantes encuestados proceden del IES Isabel de Villena, el 20,2% del Instituto Baleares y el 13,5% del IES Distrito Marítimo –ver tabla 44.

Tabla 44. Alumnado primer pase		
Centro	N	Porcentaje
IES Baleares	33	20,2
ES Distrito Marítimo	22	13,5
IES ISabel de Villena	37	22,7
IES Ramón Llull	71	43,6
Total	163	100,0

La mayoría de los estudiantes que han participado en el *programa* y respondieron al cuestionario, el 70,6%, han estado cursando segundo de ESO durante el curso 2007-08, año en que se implementó el *programa*, un 16,6% cursaban primero y, un 12,9% del alumnado estaba en tercero. La

media de edad es de 14 años y por sexo debemos anotar que el 52.80% son chicos y el 47.20% son chicas.

1.1.2. Profesorado.

De los cuatro institutos de secundaria participantes en este estudio, tan solo contestan al cuestionario los profesores de tres– ver tabla 45-.

Tabla 45. Profesores participantes en el primer pase.		
Centro	N	Porcentaje
IES Distrito Marítimo	1	25,0
IES ISabel de Villena	1	25,0
IES Ramón Llull	2	50,0

Así pues, en total, son cuatro los profesores que responden al cuestionario, siendo tres de ellos hombres. La media de edad de estos profesores es de 51 años y todos imparten su docencia en 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

1.1.3. Equipo de mediación.

Una de las acciones del “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” consistía en la formación de equipos de mediación en los centros.

De los cuatro centros que participaron en el *programa* tan sólo el instituto Distrito Marítimo escogió dicha acción. Los otros centros que participaron en el *programa* no escogieron la formación del equipo de mediación, bien porque ya disponían de un equipo de mediación en

funcionamiento, o bien porque tan sólo decidieron escoger la acción que iba dirigida a la formación de estudiantes.

De este modo fueron 14 personas, en su mayoría mujeres (un 85.70%) y con una media de edad de 42 años, las que respondieron al cuestionario del primer pase, todas del Instituto Distrito Marítimo –ver tabla 46-. La composición del grupo es la siguiente: tres alumnos y alumnas, seis profesores y profesoras, la directora del centro y cuatro madres de estudiantes.

Tabla 46. Componentes del equipo de mediación Primer Pase		
Rol	N	Porcentaje
alumno-a	3	21,4
profesor-a	6	42,9
director-a	1	7,1
madre	4	28,6
Total	14	100,0

1.2. DESCRIPCIÓN MUESTRA DEL SEGUNDO PASE DEL ESTUDIO II.

1.2.1. Estudiantes.

El total de los estudiantes que participaron en el segundo pase fue de 166, tres más que en el primero–ver tabla 47-. El 46,4% del alumnado que completó el cuestionario procede del instituto Ramón Llull, el 24,7% al centro Isabel de Villena, el 16,3% de estudiantes son del IES Baleares y el 12,7% restante del instituto Distrito Marítimo.

Tabla 47. Alumnos participantes segundo pase.		
Centros	N	Porcentaje
IES Baleares	27	16,3
IES Distrito Marítimo	21	12,7
IES ISabel de Villena	41	24,7
IES Ramón Llull	77	46,4
Total	166	100,0

La mayoría de los estudiantes encuestados, un 74,1% del total, se encontraban cursando segundo de ESO, y el otro 35,9% del alumnado estaba en primero y en tercero, porcentajes similares a los que observamos en el primer pase. Al igual que en el primer pase sigue habiendo un número mayor de alumnos (un 54,2%) que de alumnas (un 45,8%).

La edad de los alumnos encuestados oscila entre los 12 y los 17 años, siendo la media de 14 años, como también lo era en la muestra de estudiantes del primer pase.

1.2.2. Profesorado.

De los cuatro centros de secundaria que participaron en el “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”, tan sólo profesores de tres institutos contestaron al cuestionario que se pasó entre los meses de mayo y junio, una vez implementado el programa. Estos profesores pertenecen a los IES Baleares, Isabel de Villena y Ramón Llull, al igual que observamos en el primer pase. Los docentes son en su mayoría mujeres (66.70%), la media de edad es de 51 años y ejercen su docencia en los tres primeros cursos de secundaria –ver tabla 48-.

Tabla 48. Profesores por centro Segundo Pase.		
Centro	N	Porcentaje
IES Baleares	2	33,3
IES ISabel de Villena	1	16,7
IES Ramón Llull	3	50,0
Total	6	100,0

1.2.3. Equipo de mediación.

En este segundo pase, el total de las personas encuestadas del equipo de mediación es de 20. De ellas, ocho son profesores y profesoras, siete madres, cuatro estudiantes y la directora del centro. En esta ocasión la mayoría de la muestra está formada por mujeres (un 90%), la edad media del grupo es de 40 años, y al igual que en el primer pase, los componentes del equipo de mediación proceden del instituto Distrito Marítimo –ver tabla 49-.

Tabla 49. Componentes del equipo de mediación Segundo pase.		
Componentes	Frecuencia	Porcentaje
Alumno-a	4	20,0
Profesor-a	8	40,0
Director-a	1	5,0
Padre/madre	7	35,0
Total	20	100,0

1.2.4. Implementadora y coordinadora del taller.

Señalar para finalizar el apartado de la descripción de la muestra, que además de los estudiantes, profesores y equipo de mediación, también realizamos una entrevista una vez implementado el Programa a una de las personas que lo implementaron y a una de las coordinadoras del mismo.

Nuestro objetivo, era el de poder obtener datos acerca de las personas que formaban parte del equipo que puso en marcha el *programa* para conocer su visión global de lo que había sido el desarrollo del mismo.

2. DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN EL ESTUDIO II.

Las técnicas diseñadas para la recogida de información en este estudio fueron varias aunque, todas se fundamentan en los métodos de encuesta. También fueron elaborados unos registros basados en el método observacional, pero estos últimos no se pusieron en funcionamiento debido a la falta de tiempo y recursos de personal.

Así, los instrumentos de obtención de datos que se han empleado en este estudio, son el cuestionario y la entrevista, ambos utilizados habitualmente en la evaluación dentro del ámbito educativo.

La validación de los instrumentos ha pasado por un procedimiento fundamentado en la revisión de expertos. En este proceso, participaron un total de 12 expertos siendo cinco de ellos internos y siete de ellos externos. Entre los internos, contamos con la valoración de las coordinadoras e implementadoras del programa y profesorado de los centros entre los

expertos externos, se contó con la colaboración de varios profesores universitarios que trabajan en el campo de la mediación escolar y/o evaluación de programas y/o construcción de instrumentos. El proceso de revisión lógica se realizó a partir de grupos de trabajo en los que se pusieron en común las valoraciones de los participantes. Con dichas valoraciones aportadas por los diferentes expertos, se revisaron las preguntas de los instrumentos adaptándolas a las propuestas de mejora, tanto de forma como de contenido. A partir de esta valoración lógica llegamos a la construcción del instrumento definitivo en el anexo 1.

La decisión de escoger *el cuestionario*, para la obtención de información de estudiantes, profesores y equipo de mediación, fue al igual que en el Primer Estudio porque nos permitía recoger múltiples y diferentes informaciones en poco tiempo.

También se diseñó una *entrevista semi-estructurada* dirigida a las personas que implementaron y coordinaron el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”. Recordar que solo se hizo tras implementar el *programa* y destinado a un menor número de personas.

2.1. INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN EL PRIMER PASE DEL ESTUDIO II.

Diseñamos un cuestionario para la recogida de información de estudiantes, profesorado y equipo de mediación. Este cuestionario consta de preguntas de elección múltiple o de alternativas, así como de preguntas

abiertas, en las que los participantes del estudio podían aportar la información que desearan en relación a la valoración del *programa*. En este caso, se pretendía obtener datos que mostraran la opinión de las diferentes audiencias que participaron en el estudio acerca del funcionamiento del programa objeto de este estudio.

2.1.1. Cuestionario dirigido a estudiantes.

Este cuestionario -ver tabla 50- se caracteriza por ser un instrumento compuesto de 26 ítems, 18 cerrados o de alternativas de respuesta, un ítem abierto, que ofrece la oportunidad de contestar con cierta libertad a las personas encuestadas, y el resto de ítems combinan ambas modalidades. Éstos últimos, ofrecen una parte de respuesta en la que se ha de seleccionar una alternativa (si/no o entre una escala del 1 al 4 siendo 1=nunca y 4=siempre), y según sea la contestación se hacen otras preguntas a las que debe responder la persona encuestada (preguntas tipo filtro).

Análisis del funcionamiento del Programa de Convivencia y Mediación Escolar

Tabla 50. Ítems del cuestionario de alumnos y alumnas (primer pase)		
Nº	ITEM	
1	¿Qué entiendes por conflicto?	
2-5	Desde lo que entiendes por conflicto,	¿Crees que los tienes con tus compañeros/as?
		¿Crees que los tienes con tus profesores/as?
		¿Crees que los tienes con tu padre?
		¿Crees que los tienes con tu madre?
6	En general, ¿crees que la forma en que solucionas tus conflictos es la mejor? ¿Por qué?	
7	¿Te gustaría que te enseñaran otras formas para solucionar esos conflictos?	
8	¿Quien crees que debería enseñarte a resolver conflictos?	
9	¿Qué te gustaría que te enseñaran?	Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienes con los demás
		Técnicas para expresar sentimientos y emociones
		Estrategias para decir mejor lo que piensas
		Cómo entender lo que los demás piensan
		Cómo actuar cuando tienes un conflicto o problema
10	¿Has recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación, ...?	
11	<i>Creo que sé identificar y definir los problemas y sus causas, decir "aquí lo que está pasando es..."</i>	
12	<i>Creo que sé prever lo que probablemente pasará si hago o digo tal cosa.</i>	
13	<i>Sé ponerme en el lugar del otro/a, comprender lo que puede estar sintiendo.</i>	
14	<i>Considero que hay que establecer normas y reglas.</i>	
15	<i>Tengo mis metas claras.</i>	
16	<i>Se buscar medios para alcanzar mis metas.</i>	
17	<i>Se distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión.</i>	
18	<i>Asumo la responsabilidad de lo que hago.</i>	
19	<i>Sé lo que es un "Dilema Moral" y suelo participar en discusiones de tipo moral o ético (lo que está bien y lo que está mal).</i>	
20	<i>Tengo claros cuales son mis valores y cuál es para mí más importante que el otro.</i>	
21	<i>Sé identificar y describir mis emociones, y conozco los signos en mi cuerpo y en mis pensamientos que se producen en mí con cada emoción.</i>	
22	<i>Considero que sé controlar mis emociones (no pierdo el control de las cosas cuando estoy muy rabioso/a, nervioso/a, triste, asustado/a...)</i>	
23	<i>Soy consciente de que a veces cuando interpreto una situación no veo exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que yo imagino.</i>	
24	<i>Creo que soy una persona que está motivada: le encuentro sentido a lo que hago y lo hago con empeño e ilusión.</i>	
25	<i>Creo que soy una persona optimista.</i>	
26	<i>Mi estilo de comunicarme me sirve para llevarme bien con mis amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc.</i>	

2.1.2. Cuestionario dirigido a profesores y profesoras.

En este primer pase, las preguntas del cuestionario que se formulan para que sean contestadas por el profesorado implicado en el estudio, son en parte similares a las del cuestionario de estudiantes -ver tabla 51-. En el cuestionario de profesores y profesoras, hay un total de 11 ítems, nueve de ellos tienen una forma de respuesta cerrada y dependiendo de la contestación aparece otra pregunta abierta. Los otros dos ítems son de alternativas, en los que los encuestados deben seleccionar la que consideren más adecuada.

Tabla 51. ítems del cuestionario para profesores y profesoras (primer pase)
ITEM
1. ¿Qué entiende por conflicto?
2. Desde su concepción de conflicto, normalmente, ¿tiene conflictos con sus alumnos/as? ¿De qué tipo? ¿Cómo los soluciona?
3. Desde su concepción de conflicto, normalmente, ¿tiene conflictos con sus compañeros/as? ¿De qué tipo? ¿Cómo los soluciona?
4. Desde su concepción de conflicto, normalmente, ¿tiene conflictos con los padres y madres de sus alumnos/as? ¿De qué tipo? ¿Cómo los soluciona?
5. Desde su concepción de conflicto, normalmente, ¿Tiene conflictos con el equipo directivo? ¿De qué tipo? ¿Cómo los soluciona?
6. Después de haber actuado ante un conflicto, ¿Considera que su actuación ha sido adecuada? ¿Por qué?
7. ¿Considera que debe estar preparado para solucionar las incidencias del aula? ¿Por qué?
8. ¿Le gustaría recibir formación para solucionar los posibles conflictos que surgen en el aula? ¿Por qué?
9. Si ha respondido afirmativamente en la pregunta anterior, ¿en qué le gustaría recibir formación?
10. ¿Quien cree que debería proporcionarle esa información?
11. ¿Ha recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...? ¿Qué le ha parecido?

2.1.3. Cuestionario dirigido al equipo de mediación.

Este cuestionario está compuesto por diez ítems -ver tabla 52-, tres de ellos tienen una forma cerrada, son de alternativas, y los otros siete combinan la modalidad de ítems que ofrecen varias respuestas y, dependiendo de la contestación, poseen preguntas abiertas.

Tabla 52. Ítems Cuestionario Equipo de Mediación (Primer Pase)
1. ¿Desde cuando formas parte del equipo de mediación?
2. ¿Cuántas personas formáis parte del equipo?
3. ¿Crees que es necesario que exista un equipo de mediación en el centro?
4. ¿Qué miembros de la comunidad educativa consideras imprescindibles dentro de un equipo de mediación como el tuyo? (puedes señalar varias opciones)
5. ¿Consideras que la mediación es útil para resolver conflictos?
6. ¿Has intervenido en alguna mediación?
7. ¿En qué tipo de conflictos crees que se puede intervenir (mediar)?
8. ¿Qué características crees que debe tener un mediador?
9. ¿Te gustaría recibir formación sobre mediación?
10. ¿Has recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...?

2.2. INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN EL SEGUNDO PASE DEL ESTUDIO II.

Como ya hemos comentado, en este Segundo Pase también se elaboraron Cuestionarios para algunas audiencias implicadas en el estudio, estudiantes profesores y equipo de mediación, y entrevistas dirigidas a otras

audiencias, coordinadora e implementadora del *programa*, que aportaron más información acerca del *programa*.

2.2.1. Cuestionario dirigido a estudiantes.

El cuestionario dirigido a estudiantes, en el segundo pase -ver tabla 53-, tiene cinco ítems, dos de ellos totalmente cerrados, y los otros tres, combinan la respuesta de alternativas con la respuesta abierta.

Tabla 53. Ítems del cuestionario de alumnos y alumnas (Segundo pase)		
Nº	ITEM	
1	Después del programa de convivencia y mediación, ¿podrías decir qué entiendes por conflicto?	
2	Desde lo que ahora entiendes por conflicto, normalmente	¿Crees que los tienes con tus compañeros/as?
		¿Crees que los tienes con tus profesores/as?
		¿Crees que los tienes con tu padre?
		¿Crees que los tienes con tu madre?
3	Después del programa de convivencia y mediación escolar, ¿crees que a partir de ahora vas a resolver mejor tus conflictos?	
4	Después de la formación que has recibido, ¿Quién crees que debería enseñarte a resolver tus conflictos?	
5	¿Estás satisfecho/a con lo que te han enseñado sobre?	Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienes con los demás
		Técnicas para expresar sentimientos y emociones
		Estrategias para decir mejor lo que piensas
		Cómo entender lo que los demás piensan
		Cómo actuar cuando tienes un conflicto o problema

2.2.2. Cuestionario dirigido a profesorado.

Este cuestionario consta de cinco ítems -ver tabla 54-, de los cuales tan sólo uno está totalmente estructurado, ofreciendo una serie de alternativas de respuesta a las personas encuestadas. Los otros cuatro ítems, están compuestos con una forma de respuesta de alternativas y dependiendo de la contestación que se de a ésta, aparecen otras preguntas a las que se contesta libremente.

Cuadro 54. ítems del cuestionario de profesores y profesoras (segundo pase)
ITEM
1. ¿Ha estado presente en las sesiones del programa de convivencia y mediación escolar?
2. Tras el programa de convivencia y mediación escolar, los alumnos y alumnas de su grupo saben cómo resolver conflictos en su vida cotidiana fuera y dentro de la escuela, ¿en qué lo ha notado?
3. Tras el programa de convivencia y mediación escolar, los alumnos y alumnas de su grupo saben cómo solucionar los conflictos en el aula? ¿En qué lo ha notado?
4. ¿Considera que el programa de convivencia y mediación escolar ha mejorado la convivencia en el aula? ¿En qué lo ha notado?
5. ¿Considera que el programa de convivencia y mediación escolar debería tener una continuidad en el próximo curso?

2.2.3. Cuestionario dirigido al equipo de mediación.

Este cuestionario se compone de cinco ítems -ver tabla 55-, todos ellos tienen una forma de respuesta múltiple y dependiendo de la contestación que se dé a ellos, también se dan otras preguntas de respuesta libre.

Tabla 55. ítems del cuestionario equipo de mediación (segundo pase)
1. Tras el programa de convivencia y mediación educativa, ¿crees que es necesario que exista un equipo de mediación en el centro? (elige una de las dos opciones “sí” o “no”).
2. Tras el programa de convivencia y mediación educativa, ¿consideras que la mediación contribuye a la mejora de la convivencia en el centro?
3. Tras el programa de convivencia y mediación educativa, ¿en qué tipo de conflictos has mediado? (describe las situaciones concretas en las que ha intervenido el equipo de mediación).
4. Tras el programa de convivencia y mediación educativa, ¿crees que existe algún tipo de conflicto en que no se debería mediar?
5. ¿Cómo valoras la formación que has recibido en el programa de convivencia y mediación educativa acerca de resolución de conflictos, mediación,...?

2.2.4. Entrevista dirigida a implementadora y coordinadora.

Se trata de una entrevista semiestructurada -ver tabla 56-, dirigida a una coordinadora y una implementadora del “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”. Consta de una guía de siete preguntas abiertas, en las que las personas entrevistadas tienen plena libertad para contestarlas.

Tabla 56. Guía de la entrevista.
1. ¿Consideras que se han cumplido los objetivos que se pretendían con la implementación del programa?
2. ¿Consideras que las actividades que se han implementado ha sido suficientes? ¿se han adecuado a las necesidades del alumnado y equipo de mediación?
3. ¿Has notado alguna mejora en los grupos de alumnos/equipo de mediación que participaron en el programa desde el principio al final de las sesiones?
4. ¿Ha habido algún cambio en el programa de mediación y convivencia escolar respecto al que se implementó en el curso 2005-06?
5. Si se ha producido algún cambio, ¿cual ha sido? a. ¿Cuales han sido los motivos para que se produjeran los cambios? b. ¿Consideras que esos cambios han sido positivos o han llevado a alguna mejora?
6. De las personas que han participado en el programa, ¿alguna de ellas participó en el que se implementó en el curso 2005-06?
7. Señala los aspectos positivos y negativos que destacas del programa de convivencia y mediación escolar.

A continuación, haremos una descripción de los principales resultados obtenidos al realizar los distintos análisis sobre la información aportada por las audiencias que participaron en este estudio.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO II.

**** ANALISIS DEL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA**

3.1. RESULTADOS DE ESTUDIANTES.

3.1.1. Resultados descriptivos globales.

En este apartado pasamos a comentar los resultados que se han obtenido al preguntar a los estudiantes que han intervenido en el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”. Se trata de una descripción general en la que se incluye la explicación de los datos obtenidos a partir de las respuestas de los estudiantes que participaron en el estudio. Esta descripción contempla tanto informaciones obtenidas en el primer pase como en el segundo, de modo que con su lectura podamos apreciar si ha existido un cambio en las opiniones de los estudiantes encuestados.

Con el fin de poder unir las respuestas dadas por los estudiantes en ambos pases vamos a realizar el comentario de las respuestas dadas atendiendo a los siguientes apartados.

Apartados que son:

-*Apartado 1*: al que denominamos *Conceptualización del conflicto*. Es un apartado que está compuesto por los ítems 1al 5 en el cuestionario del Pase I y por los ítems 1 y 2 en el Cuestionario del Pase II -ver tabla 57-.

Tabla 57. Ítems del cuestionario de estudiantes (Apartado 1)		
Nº	ITEM	
PASE I		
1	¿Qué entiendes por conflicto?	
2	Desde lo que entiendes por conflicto,	2. ¿Crees que los tienes con tus compañeros/as?
		3. ¿Crees que los tienes con tus profesores/as?
		4. ¿Crees que los tienes con tu padre?
		5. ¿Crees que los tienes con tu madre?
PASE II		
1	Después del programa de convivencia y mediación, ¿podrías decir que entiendes por conflicto?	
2	Desde lo que entiendes por conflicto,	¿Crees que los tienes con tus compañeros/as?
		¿Crees que los tienes con tus profesores/as?
		¿Crees que los tienes con tu padre?
		¿Crees que los tienes con tu madre?

-*Apartado 2*: en el que incluimos el ítem 6 del Pase I y el 3 del Pase II y, que llamamos *Forma de Resolución de conflictos* -ver tabla 58-.

Tabla 58. Ítems del cuestionario de estudiantes (Apartado 2)	
Nº	ITEM
PASE I	
6	En general, ¿crees que la forma en que solucionas tus conflictos es la mejor? ¿Por qué?
PASE II	
3	Después del programa, ¿crees que a partir de ahora vas a resolver mejor tus conflictos? ¿Por qué?

-*Apartado 3*: al que denominamos *Formación en conflicto*. Compuesto con los ítems 7, 8 y 10 del cuestionario del Pase I así como con el ítem 4 del cuestionario pasado a los estudiantes en el Pase II -ver tabla 59-.

Tabla 59. Ítems del cuestionario de estudiantes (Apartado 3)	
Nº	ITEM
PASE I	
7	¿Te gustaría que te enseñaran otras formas para solucionar esos conflictos?
8	¿Quién crees que debería enseñarte a resolver conflictos?
10	¿Has recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...?
PASE II	
4	Después de la formación que has recibido, ¿quien crees que debería enseñarte a resolver conflictos?

-*Apartado 4*: compuesto por el ítem 9 del Pase I y por el 5 del cuestionario del Pase II. Apartado que llamamos *Contenidos a trabajar y satisfacción de los mismos* -ver tabla 60-.

Tabla 60. Ítems del cuestionario de estudiantes (Apartado 4)		
Nº	ITEM	
PASE I		
9	¿Qué te gustaría que te enseñaran?	Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienes con los demás
		Técnicas para expresar sentimientos y emociones
		Estrategias para decir mejor lo que piensas
		Cómo entender lo que los demás piensan
		Cómo actuar cuando tienes un conflicto o problema
PASE II		
5	¿Estás satisfecho con los que te han enseñado sobre:	• Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienes con los demás
		• Técnicas para expresar sentimientos y emociones
		• Estrategias para decir mejor lo que piensas
		• Cómo entender lo que los demás piensan
		• Cómo actuar cuando tienes un conflicto o problema

-*Apartado 5*: al que llamamos *Conocimientos y Actitudes* y que tan sólo se encuentra en preguntas formuladas en el PASE I. Los ítems que figuran en la tabla 61, se corresponden con los objetivos del programa que, en un principio, se pretendían evaluar en los estudiantes. Una vez concluido el programa, las implementadoras del mismo pensaron que había algunos de estos objetivos que el alumnado posiblemente no identificaría, y por ello no debía ser evaluado a través del cuestionario destinado a esta audiencia –ver tabla 61.

Tabla 61. Ítems del cuestionario de estudiantes (Apartado 5)	
Nº	ITEM
PASE I	
11	Creo que sé identificar y definir los problemas y sus causas, decir "aquí lo que está pasando es..."
12	Creo que sé prever lo que probablemente pasará si hago o digo tal cosa.
13	Sé ponerme en el lugar del otro/a, comprender lo que puede estar sintiendo.
14	Considero que hay que establecer normas y reglas.
15	Tengo mis metas claras.
16	Se buscar medios para alcanzar mis metas.
17	Se distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión.
18	Asumo la responsabilidad de lo que hago.
19	Sé lo que es un "Dilema Moral" y suelo participar en discusiones de tipo moral o ético (lo que está bien y lo que está mal).
20	Tengo claros cuales son mis valores y cuál es para mí más importante que el otro.
21	Sé identificar y describir mis emociones, y conozco los signos en mi cuerpo y en mis pensamientos que se producen en mí con cada emoción.
22	Considero que sé controlar mis emociones (no pierdo el control de las cosas cuando estoy muy rabioso/a, nervioso/a, triste, asustado/a...)
23	Soy consciente de que a veces cuando interpreto una situación no veo exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que yo imagino.
24	Creo que soy una persona que está motivada: le encuentro sentido a lo que hago y lo hago con empeño e ilusión.
25	Creo que soy una persona optimista.
26	Mi estilo de comunicarme me sirve para llevarme bien con mis amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc.

Señalados los apartados que van a guiar el comentario de resultados, comenzamos con cada uno de ellos:

Apartado 1. Conceptualización del Conflicto.

La primera pregunta que les hacemos a los estudiantes en el Primer pase, va destinada a conocer “¿qué es lo que ellos entienden por conflicto?” (ítem 1). Pregunta a la que responden en su mayoría, un 85.90%, y en la que comentan que para ellos un conflicto es *una pelea, una lucha, insultos, broncas, pegarse, un problema con alguien, reñir, discutir o enfadarse entre dos o más personas...* Esta pregunta es respondida por el 84.30% de los estudiantes del Segundo pase, y sobre ella nos comentan que para ellos un conflicto *es un problema que tienen con sus compañeros, profesores, etc., que puede ser grave o leve, es algo que se puede solucionar y que para ello hay que hablar*. Otra de las respuestas que dan, pero en menor medida, es que se trata de *peleas, insultos, batallas...*

A continuación se plantea, en el primer pase que, atendiendo a lo que ellos entienden por conflicto y que acaban de definirlo, nos digan “*si creen que los tienen con sus compañeros*” (ítem 2). Más de la mitad del alumnado, un 60.50% dice que no tiene conflictos con sus compañeros, mientras que un 39.50% nos señala que si los tiene. Además dentro de la opción de la pregunta, les pedíamos que en caso afirmativo apuntaran de qué tipo eran dichos conflictos a lo que contestaron que se trata de *peleas, discusiones, enfados o insultos*. Además el alumnado de los centros que participaron en el estudio, respondió que cuando tienen conflictos con sus compañeros los suelen solucionar fundamentalmente *hablando, dialogando, razonando*, y con menor frecuencia *no se solucionan o lo hacen pegando*.

El mismo tipo de pregunta se les lanza sobre “*si creen tener conflictos con sus profesores y profesoras*” (ítem3). Un 77.60% nos señala

no tener conflictos con sus profesores mientras que un 22.40% afirman tenerlos. Este 22.40% de estudiantes, nos dice tener conflictos debido a *discusiones, a que los profesores les tienen manía, o por malas contestaciones de ellos hacia el profesorado*. Por otro lado, el modo en que dicen solucionarlos es *hablando o callándose, sin decir nada*.

La siguiente pregunta se destina a saber “*si creen tener conflictos con su padre* (ítem 4) y *con su madre*” (ítem 5). Tan sólo un 29.10% de todo el alumnado que contesta, señala tener conflictos con su padre, mientras que los que dicen tenerlos con sus madres son un 37.90%. En ambos casos se dice que el origen de los conflictos viene marcado por las peleas o discusiones, y entre las causas de los mismos resaltan: *el orden, la limpieza, las tareas domésticas, por los estudios, el colegio o los deberes*. En cuanto a la forma de resolver dichos conflictos, en ambos casos, tanto con el padre como con la madre, es *hablando, obedeciendo o pidiendo perdón*.

En el Segundo pase, los estudiantes, como vemos en la tabla 62, muestran una tendencia a contestar que “casi nunca” tienen conflictos con compañeros y compañeras, profesores y profesoras, padres y madres siendo el colectivo del profesorado con el que parece que se dan menos conflictos. De hecho, un 63.30% del alumnado señala no tener “nunca” conflictos con el profesorado. Sin embargo, y pese a esta tendencia, los estudiantes afirman tener más conflictos con su madre (24.1%) que con el resto de personas relacionadas con su entorno. Por último, con los que menos conflictos suelen tener es con sus compañeros (9%).

Respecto a los conflictos que los alumnos de los cuatro centros dicen tener con su madre se producen generalmente por las *tareas domésticas y por discusiones acerca de distintos temas*, así mismo también suelen ser

motivo de discusión el *tema de los estudios, deberes o notas*. La forma de resolución que más utilizan en este caso es a través del *diálogo, hablando, intentando llegar a un acuerdo o negociando*, también *haciendo caso a lo que se les dice*.

La respuesta que dan los estudiantes respecto a la *“clase de conflictos que tienen con sus compañeros y compañeras”*, la más común se refiere a *insultos o tonterías entre ellos* y, en menor grado, dicen que *se producen peleas y malentendidos*. El modo en que *“dicen resolver dichos conflictos”* es *hablando*, y en menor medida *pasando de ellos o no haciéndoles caso*.

Respecto a los *“conflictos que los estudiantes afirman tener con sus padres”* se suelen dar a causa de *discusiones, por no obedecer y por los estudios o las notas escolares*. En éste último caso, la respuesta que da el alumnado acerca del tipo de conflictos que normalmente tiene con sus padres, coincide con aquellos que señalan tener con sus madres. Las *“soluciones que aportan”* en esta ocasión no son distintas de las que muestran en los casos anteriores, en su mayoría, los estudiantes que responden a esta pregunta, dicen resolver sus conflictos *hablando*. Existen otras respuestas que se dan con mucha menor frecuencia y son las que consisten en *pedir perdón u obedecer*.

Como ya hemos dicho, el grupo de estudiantes que ha contestado a este ítem, casi nunca o nunca tienen problemas con sus profesores y de aquellos que respondieron que sí los tenían, son en su mayoría debidos a las *notas, deberes, discusiones sobre la materia*, en definitiva, *por temas de clase*. El modo en que normalmente los estudiantes resuelven este tipo de

conflictos es *hablando*, algunos de estos mismos alumnos dicen que *no los solucionan* y otros guardan *silencio*.

Apartado 2. Forma de resolución de conflictos.

Más de la mitad de los alumnos del Primer pase, un 68.10%, señala que “*creen que la forma que ellos utilizan para solucionar sus conflictos es la mejor*”, mientras que un 31.90%, opina lo contrario (ítem 6). Los alumnos y alumnas que consideran que su manera de solucionar los problemas es la mejor, justifican su respuesta argumentando que resuelven sus conflictos *hablando, que no emplean la violencia ni la agresión o que es su manera de solventar los problemas*. Los alumnos y alumnas que no se muestran satisfechos en el modo en que resuelven sus conflictos, se debe a que *consideran que hay mejores formas de resolverlos o que cuando tienen un conflicto no saben como solucionarlo*.

En el Segundo pase, un 67.5% de los estudiantes, “*consideran que una vez implementado el “Programa de Convivencia y Mediación” van a resolver mejor sus conflictos*” (ítem 3), mientras que el 32.5% restante opina que no es así.

Apartado 3. Formación en conflictos.

Ante la pregunta realizada en el Primer pase, de “*si les gustaría que le enseñaran otras formas de solucionar conflictos*” (ítem 7), un 61.10% de los alumnos y alumnas nos señalan que sí sería bueno aprender otras formas de resolución. Los que no desean ser formados en resolución de conflictos

(un 38.90%), lo argumentan señalando que les gusta la forma en que ellos los resuelven.

Cuando a estos mismos estudiantes, les preguntamos “¿quién debería enseñarles a resolver conflictos?” (ítem 8), apuntar que la respuesta es muy clara. Un 81% de los estudiantes nos señalan que deben ser los padres y madres los encargados de esta formación, el otro 19% resaltan que le corresponde a “otros colectivos”. Podemos destacar que existe una gran diferencia en cuanto al porcentaje de alumnos y alumnas que especifican otros colectivos para enseñarles a resolver conflictos:

- Un 24.50% dicen que deberían ser “otros” los que les diesen esta formación, haciendo referencia esos otros a: los amigos y/o amigas, y seguidamente, aunque en menor medida, a hermanos y/o hermanas.
- Un 22.70% señalan que dicha función corresponde al tutor/a.
- Un 20.90% apuntan al orientador/a del centro.
- Un 17.20% marcan la opción de que corresponde a profesores.
- Un 14.70% afirman que lo debería realizar personal externo al centro.

En el Segundo pase los estudiantes realizan la siguiente graduación en cuanto a comentar quienes deben proporcionarles formación en mediación). Un 77% respondieron que deberían ser “siempre” y “casi siempre” padres y madres quienes les proporcionarían este tipo de formación (Media=3.11). Un 54.76% manifiestan que deberían hacerlo “casi siempre” y “siempre” los tutores/as (media=2.55). Con porcentajes muy similares, un 39.60%, un 38.80% y un 38.50%, señalan que “siempre” y “Casi siempre” debería ser

el profesorado (media=2.19), o los orientadores (media=2.17) o los amigos/as o familiares (media=2.01). En último lugar, un 22.70% señalan al personal externo al centro (media=1.77) –ver tabla 63, ver anexo 3.

Sobre el aspecto formulado solo a los alumnos en el Primer pase de “*si han recibido o no formación acerca de resolución de conflictos, mediación...*,” (Ítem 10) vemos que tan sólo un 25.50% de los alumnos han recibido formación sobre estos aspectos.

Apartado 4. Contenidos a trabajar y Satisfacción de los mismos.

Apartado en el que las preguntas de ambos pases son diferentes. En el primer pase se les pregunta sobre *lo que les gustaría que les enseñaran* y en el segundo *si están satisfechos con la formación recibida*.

En el Primer pase, de los que responden a la pregunta sobre “*¿qué les gustaría que les enseñaran?*” (ítem 9), más de la mitad del grupo (un 56.40%) señala que la formación a recibir más necesaria es “*Cómo actuar cuando tienen un conflicto*”, seguido de “*Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienen con los demás*” (un 39.30%), a continuación “*Cómo entender lo que los demás piensan*” (un 34.40%), en cuarto lugar “*Estrategias para decir mejor lo que piensan*” (33.70%), y, finalmente, un 20.90% nos dice que sería necesario que les formasen en “*Técnicas para expresar sentimientos y emociones*”.

En el Segundo pase, al preguntar acerca de “*si estaban satisfechos con la formación que habían recibido*” (ítem 5), nos encontramos con un alto grado de satisfacción con la formación recibida, especialmente la

relacionada con “*cómo actuar cuando tienen un conflicto*” (media=3.10) – ver tabla 64, anexo 3- dónde un 35% de los alumnos dicen estar “muy satisfechos” con lo que les han enseñado. Respuesta casi idéntica a la que encontramos respecto a la formación en estrategias para decir mejor lo que piensan (media=3.08), siendo un 34.80% los alumnos y alumnas que señalan la opción de “muy satisfecho”). Señalar que respecto a los otros tres aspectos, referidos a la formación recibida (*estrategias para conocer y resolver conflictos, entender lo que los demás piensan y técnicas para expresar sentimientos y emociones*), también existe un nivel de satisfacción marcado por la opinión de estar “bastante satisfechos”.

Apartado 5. Conocimientos y Actitudes.

Para finalizar a los alumnos en el Primer pase se les propone un listado de 16 ítems a los que deben responder atendiendo a una escala cuyos valores oscilan entre Nunca (1) y Siempre (4) -ver Tabla 65, anexo 3-.

En general, se aprecia que las respuestas dadas por los alumnos a este conjunto de preguntas son bastante homogéneas. Este hecho nos lleva a resaltar que hay una tendencia de opinión similar en las respuestas dadas por los estudiantes a cada una de las preguntas.

En concreto, -ver tabla 65, anexo 3- podemos apreciar como los estudiantes señalan que:

a.- *Casi siempre:*

- Su estilo de comunicarse les sirve para llevarse bien con sus amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc. (pregunta 26).

- Asumen la responsabilidad de lo que hacen, (pregunta 18).
 - Saben identificar y describir sus emociones y conocer los signos de su cuerpo y de sus pensamientos en sus emociones, (pregunta 21).
 - Creen ser personas que están motivadas: encuentran sentido a lo que hacen y lo hacen con empeño e ilusión, (pregunta 24).
 - Tienen claros cuáles son sus valores y cuáles son para ellos más importantes, (pregunta 20).
 - Tienen sus metas claras, (pregunta 15).
- b.- *Tienden casi siempre a:*
- Saber distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión, (pregunta 17).
 - Saber buscar medios para alcanzar sus metas, (pregunta 16).
 - Saber prever lo que probablemente pasara si hacen o dicen cosas concretas, (pregunta 12).
 - Ser optimistas, (pregunta 25).
 - Saber ponerse en el lugar del otro/a, comprendiendo lo que puede está sintiendo, (pregunta 13).
 - Considerar que hay que establecer normas y reglas, (pregunta 14).
 - Saber identificar y definir los problemas y sus causas, (pregunta 11).
 - Ser conscientes de que a veces cuando interpretan una situación no ven exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que imaginan, (pregunta 23).
 - Saber controlar sus emociones, (pregunta 22).
- c.- Casi nunca:
- Saben lo que es un “Dilema Moral” y participan en discusiones de tipo moral o ético, (pregunta 19).

Tras lo comentado, podemos señalar que en general, los estudiantes antes de empezar a trabajar el *programa*, entienden que los conflictos son principalmente peleas, luchas, broncas, insultos, pegarse, un problema con alguien, reñir, discutir o un enfado entre dos o más personas.

Más de la mitad de los alumnos y alumnas encuestadas, aseguran no tener conflictos con compañeros, profesores y profesoras, madres y padres. De los que señalan tenerlos, parece que suele ser, con mayor frecuencia, con sus madres a causa de las tareas escolares y domésticas, y dicen resolverlos hablando, obedeciendo o pidiendo perdón. Con los que menos tienen conflictos es con sus compañeros de clase, y cuando los tienen suelen ser debido a peleas, enfados, discusiones o insultos, que resuelven hablando, dialogando, pegando, o no se solucionan.

También, un importante número de estudiantes se muestran satisfechos con su forma de resolver conflictos, argumentando que es así puesto que utilizan el diálogo y no la violencia o agresión. Los estudiantes consideran que su estilo comunicativo les sirve para llevarse bien con las personas de su entorno, también se muestran responsables por lo que hacen, saben identificar y describir sus emociones, están motivados y tienen claras sus metas. En cambio aseguran que no mantienen conversaciones de tipo moral y que les cuesta controlar sus emociones. A pesar de ello, casi el mismo porcentaje de alumnado, señala que les gustaría que les enseñaran otras formas de resolver conflictos. Formación que opinan debería ser realizada por sus padres y madres, debiendo estar enfocada, fundamentalmente a cómo actuar cuando tienen conflictos.

Una vez implementado el *programa*, los estudiantes, señalan que un conflicto es un problema que tiene con sus compañeros, profesores,... que

puede ser leve o grave, y que puede resolverse hablando. En menor medida, en este segundo pase, hablan de conflictos como peleas o insultos.

Más de la mitad de estudiantes siguen afirmando no tener conflictos con compañeros, padres, madres, profesores y profesoras. Siguen siendo las madres con las que más conflictos suelen tener a causa de temas escolares y de casa. En esta ocasión dicen solucionar los conflictos con sus madres a través del diálogo, la negociación, llegando a acuerdos o haciendo caso a lo que dicen.

Un porcentaje alto de estudiantes asegura que pueden resolver mejor sus conflictos gracias a la intervención del “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”. Se muestran bastante satisfechos con la formación recibida sobre todo la relativa a cómo actuar cuando tienen un conflicto y con las estrategias para decir mejor lo que piensan. En su mayoría, siguen pensando que quien debe enseñarles a resolver conflictos son sus padres y madres, marcando bastante distancia con otros agentes formativos como son los tutores y tutoras, profesores y profesoras, orientador y orientadora, amigos y amigas, hermanos y personal externo al centro.

3.1.2. Resultados descriptivos por centros.

3.1.2.1. Resultados globales atendiendo a la variable centro.

En este apartado los comentarios que se realizan por Centros, reflejan siempre la opinión de los estudiantes y del profesorado, aunque debemos señalar que tan solo son dos Centros (Ramón Llull y Isabel de Villena) sobre el que tenemos contestación por parte del profesorado.

ESTUDIANTES DEL IES DISTRITO MARÍTIMO.

En el Primer pase, la edad media del grupo de 22 alumnos que responden al cuestionario en el IES de Distrito Marítimo es de 14 años, siendo un 54.50% chicos y un 45.50% chicas.

Uno menos, 21, son los estudiantes que responden en el Segundo pase de los cuales, un 52.40% son chicos y el otro 47.60% son chicas, siendo la edad media del grupo de 14 años.

Apartado 1. Conceptualización del Conflicto.

De los veintidós alumnos y alumnas que participan en el Primer pase del cuestionario, un 77.30% nos da una explicación de lo “*qué entiende por conflicto*” (ítem 1): un 45% asocian conflicto con *peleas*, mientras que el resto habla de *problemas o broncas*.

Implementado el programa, las respuestas más frecuentes que dieron el 57.10% de los estudiantes que respondieron a la cuestión acerca de “*que entendían por conflicto una vez implementado el programa*” (ítem 1), fueron las que hacen referencia a que conflicto son *problemas con alguien* (19.20%) y *peleas* (9.6%).

Cuando, en el Primer pase, se les pregunta si “*creen que tienen conflictos con compañeros/as; profesores/as; padres; y madres*” (ítems 2-5), las respuestas son las siguientes:

- Creen tener más conflictos con sus madres (lo marcan un 45.50% del grupo), seguido de los que mantienen con sus compañeros/as (un

22.70%), y son un 18.20% los alumnos que dicen tener conflictos con los profesores/as y con sus padres.

- Los conflictos que señalan tener con sus madres son por *temas del instituto, tareas de casa o la forma de hacer las cosas* unido a mostrar un *carácter fuerte*. Con los compañeros se centran en *insultos o no caerse bien entre ellos*. Los conflictos con los profesores son por *faltar a clase* o por pensar que los profesores *pasan de ellos*. Por último con los padres, los conflictos se centran en las *típicas* por temas del instituto y los deberes.
- La forma en que solucionan estos conflictos pasa por *tener paciencia, pasar tiempo hablando, ignorar lo que me hacen; haciendo lo mismo que me hacen a mí o dándoles la razón*.

Una vez implementado el programa, los estudiantes del IES Distrito Marítimo, aseguran que “*tienen conflictos con sus compañeros y compañeras*” (ítem 2) “casi siempre”, debidos a *bromas, insultos, peleas, etc...* (en un 19%). Estos mismos estudiantes dicen solucionarlos *pasando o no haciendo caso* (19.20%), e incluso también señalan que los solucionan *hablando* (19%).

Respecto a los “*conflictos que tienen los estudiantes con sus profesores*”, un 19% afirman tenerlos siempre o casi siempre. Las causas de dichos conflictos las atribuyen a que los profesores *les gritan, tienen en ocasiones un comportamiento infantil, no tienen razón*. La forma de solucionar este tipo de conflictos es sobre todo, *hablando*.

En relación a los “*conflictos que tienen con la familia*”, tan sólo el 14.30% reconoce tener conflictos con su padre “casi siempre”, y tan sólo uno de los tres estudiantes que lo afirman dice que se producen por *cosas*

típicas de casa. La solución que aporta uno de los estudiantes a los conflictos con su padre es *callarse y oírlo*. En cuanto a los conflictos que tienen con sus madres, el 38.10% de los estudiantes del IES Distrito Marítimo afirman tener conflictos con su madre “casi siempre”. El tipo de conflictos que presentan los estudiantes con sus madres, se refieren a *temas domésticos y salidas* y los solucionan *hablando, llegando a un acuerdo, no haciendo enfadar, ...* -ver tabla 66, anexo 3-.

Apartado 2. Forma de resolución de Conflictos.

Cuando en el primer pase les preguntamos “*si piensan que estas formas de solucionar los conflictos creen que son las mejores*” (ítem 6), un 63.60% de los alumnos del IES del Marítimo antes de implementar el *Programa*, nos dicen que “sí”. El motivo es claro, comentan que hacen lo que sus profesores, padres y madres quieren y así no reciben una *bronca* o nos dicen que su forma de solucionar los conflictos es la mejor “*porque es lo más normal o porque es lo mejor*. Aquellos alumnos que nos dicen que creen que no solucionan bien sus conflictos –un 36.40%–, comentan que *a veces la gente no se lo toma bien, hay veces que soy muy bestia y no me controlo o porque se que hay una mejor forma*.

Implementado el programa, un 52.40% de los estudiantes respondieron que habían aprendido a solucionarlos.

Apartado 3. Formación en Conflictos.

Un 57.10% de los estudiantes de este instituto nos comenta, antes de implementar el programa, que “*les gustaría que les enseñaran otras formas para solucionar sus conflictos*” (ítem 7) y un 54.50% consideran que corresponde a los padres y madres darles esa formación o bien a “*otros*” como son los amigos/as o familiares (opción marcada por el 50% de los estudiantes).

Finalizado el programa, estos mismos estudiantes, señalan que quienes les tienen que enseñar a resolver conflictos son sus padres y madres (media=2.79), seguidos de los tutores y tutoras (media=2.06), después irían otros agentes (media=2) como amistades y hermanos, a continuación el resto de profesorado (media=1.84), personal externo al centro (media=1.81), y por último el orientador u orientadora (media=1.69) –ver tabla 67, anexo 3- .

Cuando los alumnos y alumnas de este instituto deben decirnos, antes de la implementación del *programa* “*si han recibido o no formación sobre resolución de conflictos*” (ítem 10), y en caso de haberla recibido “*qué les ha parecido dicha formación*”, nos encontramos con que un 45.50% de los mismos si que ha recibido formación al respecto. Formación que les ha parecido *bien*, a un 18.10%, pero que *no ha supuesto nada o ha sido muy poco interesante* para un 13.50%.

Apartado 4. Contenidos a trabajar y Satisfacción de los mismos.

Apartado en el que las preguntas de ambos pases son diferentes. En el Primer pase se les pregunta sobre lo que les gustaría que les enseñaran y en el segundo si están satisfechos con la formación recibida.

Un 36.40% de los estudiantes, dicen que les gustaría aprender “*Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tiene con los demás*”; a un 31.80% les gustaría recibir formación sobre “*Cómo entender lo que los demás piensan*”; un 22.70% quería que les enseñaran “*Cómo actuar cuando tienen un conflicto o problema*”. Por último los aspectos que son elegidos por un menor porcentaje de alumnos son los de “*Estrategias para decir mejor lo que piensan*” (un 13.60%) y “*Técnicas para expresar sentimientos y emociones*” (un 4.5%, que corresponde a un solo alumno de los 22 que responden).

Implementado el programa, el grado de satisfacción de los estudiantes del centro Distrito Marítimo, se muestran bastante satisfechos con la formación que se les ha dado acerca de “*cómo actuar cuando tienen un conflicto o problema*” (media=3.44), “*estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienen con los demás*” (media=3.28), “*estrategias para decir mejor lo que piensan*” (media=3.22), “*cómo entender lo que los demás piensan*” (media=3.11) y “*técnicas para expresar sentimientos y emociones*” (media=3) –ver tabla 68, anexo 3-. Por la respuesta de los estudiantes a este último ítem, observamos que se muestran más satisfechos con la formación recibida acerca de “*cómo actuar cuando tienen un conflicto*” y en menor grado con las “*técnicas para expresar sentimientos y emociones*”.

Apartado 5. Conocimientos y Actitudes.

En último lugar, a los alumnos del Primer pase, se les plantean dieciséis afirmaciones (ítems 11-26), que deben ser leídas por ellos para valorarlas de 1 (nunca) a 4 (siempre), según su experiencia. Pues bien, los alumnos del IES Distrito Marítimo señalan que –ver tabla 69, anexo 3-:

a.- Casi siempre:

- Su estilo de comunicarse les sirve para llevarse bien con sus amigos y amigas, familia, profesorado, vecindad, y otros (pregunta 26).
- Tienen claros cuáles son sus valores y cuáles son para ellos más importantes, (pregunta 20)
- Saber distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión, (pregunta 17)
- Identificar y describir sus emociones y conocer los signos de su cuerpo y de sus pensamientos en sus emociones (pregunta 21)
- Asumen la responsabilidad de lo que hacen, (pregunta 18)
- Creen ser personas que están motivadas: encuentran sentido a lo que hacen y lo hacen con empeño e ilusión, (pregunta 24)
- Saber prever lo que probablemente pasara si hacen o dicen cosas concretas, (pregunta 12)
- Tienen sus metas claras, (pregunta 15)

b.- Tienen casi siempre a:

- Saber ponerse en el lugar del otro/a, comprendiendo lo que puede estar sintiendo, (pregunta 13)
- Saber buscar medios para alcanzar sus metas, (pregunta 16)
- Saber identificar y definir los problemas y sus causas, (pregunta 11)

- Ser optimistas, (pregunta 25)
- Considerar que hay que establecer normas y reglas, (pregunta 14)
- Saben lo que es un “Dilema Moral” y participan en discusiones de tipo moral o ético, (pregunta 19)
- Ser conscientes de que a veces cuando interpretan una situación no ven exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que imaginan, (pregunta 23)
- Saben controlar sus emociones, (pregunta 22)

Concluimos señalando que los estudiantes del IES Distrito Marítimo, han cambiado su forma de entender el conflicto una vez implementado el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”. Un porcentaje bastante alto de estos estudiantes entienden por conflicto que se refiere a *peleas*, sin embargo una vez implementado el *Programa*, entienden en mayor proporción que se trata de cualquier situación problemática que pueden tener con otras personas.

Tanto alumnos como alumnas afirman que las personas con las que tienen más conflictos son sus madres, a causa de cuestiones domésticas y temas relacionados con los estudios, aunque dicen solucionarlos a través del diálogo.

Estos mismos estudiantes consideran que son las madres y los padres los que deberían enseñarles a resolver conflictos, seguidos de las amistades, aunque una vez implementado el programa, cambian las amistades por los tutores y tutoras.

En general, les parece bien cómo resuelven sus conflictos, antes de ponerse en marcha el programa, aunque también dicen que les gustaría

conocer otras alternativas de solución. Y, muestran su satisfacción con la implementación del programa, puesto que dicen haber logrado aprender a cómo actuar ante los conflictos.

ESTUDIANTES DEL IES BALEARES.

Antes de implementar el *programa*, el número de alumnos y alumnas que responden al cuestionario en el IES BALEARES es de 33. Alumnado, con una media de edad de 14 años aunque podemos señalar que un 36.40%, tienen 15 y 16 años. Hecho comprensible, pues el grupo de alumnos de este instituto que ha participado en el *programa* pertenece tanto a primero como a tercero de la ESO.

En cuanto a género, vemos que no hay distinción. Casi la mitad de los alumnos son chicos, un 48.50%, y un poco más de la mitad, un 51.50%, son chicas.

El número de alumnos que responden al cuestionario en el IES BALEARES una vez implementado el *programa* es de veintisiete alumnos, con una media de edad de 14 años y cuya distribución por género, presenta que un poco más de la mitad del grupo –un 55.60%- son chicas mientras que un 44.40% son chicos.

Apartado 1. Conceptualización del conflicto.

En el primer pase, respecto a la cuestión planteada sobre “*qué entienden por conflicto*” (ítem 1), comentar responden 63.63% de los estudiantes posibles. Las respuestas pueden variar en cuanto a explicación

pero en casi todas se asocia conflicto al hecho de *tener un problema* (así lo afirman, 12 de los 21 alumnos que responden).

En el segundo pase, esta pregunta es respondida por el 88.90% del grupo de alumnos una vez implementado el *programa*. Las respuestas pueden variar respecto a las dadas antes de comenzar el mismo en cuanto a explicación, pero en casi todas se asocia conflicto al hecho de *tener un problema* (así lo afirman el 74%), hablando también de *pelea* (un 7.40%), de *enfado* (un 3.70%) y de *bronca* (un 3.70%).

Un 56.30% de los alumnos que responden a si “*tienen conflictos con sus compañeros y compañeras*” (ítem 2) antes de la implementación, nos dicen que “no” tienen conflictos con sus compañeros/as y un 43.80% nos señala que “sí” los tienen. De todos los estudiantes, el 40,62% de ellos señala el “*tipo de conflicto*” que suele tener y dice que se centra en *peleas, discusiones por motes, por vacilar, porque no les hablan bien*, y también algunos señalan que tienen conflictos *por tonterías*. Se reduce al 28.13% el porcentaje de alumnos que nos señalan “*como solucionan esos conflictos*” que tienen con sus compañeros/as. Las soluciones que apuntan pasan por *hablar o perdonarse*, aunque dos de esos alumnos nos dicen que solucionan sus conflictos *chillando o si hace falta, pegando*.

Cuando se les pregunta si “*creen que tienen conflictos con sus profesores*” (ítem 3), un 59.40% de los 32 alumnos que responden nos dicen que no los tienen, y un 40.60% nos dicen que si. Entre los que nos dicen que si que tienen conflictos con sus profesores nos señalan que se producen porque les *tienen manía, les hablan mal, les gritan*, porque ellos –los alumnos- *no se callan en clase, vacilan a los profesores, les discriminan*,

incluso un 3.0% de los alumnos dicen que tienen conflicto con los profesores porque estos les *quieren como sus padres*. Cuando deben explicarnos “*cómo solucionan estos conflictos*” solo nos responde un 15%, y mientras dos de ellos apuntan que *se callan o hablan las cosas*, los otros 3 alumnos dicen que solucionan los conflictos con sus profesores *contestando y no haciendo cosas, despidiendo a ese profesor o gritando*.

Las dos cuestiones que ahora se les proponen al alumnado es averiguar si también, desde lo que ellos entienden por conflicto, los “*tienen con sus padres y con sus madres*” (ítems 4 y 5). Sólo un 25% de los 32 alumnos que responden nos dicen tener conflictos con sus padres, porcentaje que se eleva a un 37.50% respecto al número de alumnos que dice tener conflictos con su madre.

Los conflictos con el padre, tienden a reflejar ese sentimiento de no dejarles ser más independientes, así se quejan de que los padres *se entrometen en sus horas de llegada a casa con sus amistades, en la duración de llamadas de teléfono, o si tienen novio*. Los conflictos que manifiestan con las madres son similares, aunque se deben añadir los relativos a falta de *ayuda en casa* o aspectos de *temperamento fuerte* o el tema de los *deberes*.

La “*forma de solucionarlos*” con los padres es casi de forma unánime *pidiéndoles perdón y sentándonos, y hablando bien las cosas*. Con las madres también, aunque algunos de ellos, un 6%, señalan que *no hacen caso o no los solucionan*.

Cuando responden sobre estas cuestiones, el alumnado, una vez implementado el programa lo hace de la siguiente forma:

- Un 96.30% dicen que nunca o casi nunca tienen conflictos con sus compañeros y compañeras.
- Un 88.90% dice lo mismo respecto a los profesores y profesoras.
- Un 92.60% señala que casi nunca o nunca los tiene con sus padres.
- Un 77.77% señala no tener conflicto con sus madres nunca o casi nunca.

Nos queda bastante claro que pese a estar ante un grupo de alumnos/as que no suele tener conflictos con las personas con las que con mayor frecuencia se relaciona en estos momentos de su vida, es con sus madres con las que manifiestan tener mayor frecuencia de conflictos. De hecho, un 22.20% del alumnado dice tenerlos casi siempre o siempre con ellas.

Los “*tipos de conflictos*” que señalan tener, se centran, al hablar de los que tienen con sus compañeros, en *tonterías, discusiones e insultos* (tipo de conflictos señalados todos por un 11.10% de los/as alumnos/as) y también por *enfado* (un 7.40%). Los conflictos que dicen tener con el profesorado se marcan también respecto a *notas, no entendimiento o gritos* (un 3.70%), señalando que también se da por *exámenes* (un 7.40%). Respecto a los señalados con padres y madres, son similares entre ambos e incluyen aspectos sobre *orden en la casa, por hacer lo que no tenía que hacer, o por no dejarme hacer cosas*.

Además en esta misma pregunta también se plantea al alumnado que nos diga “*cómo solucionan esos conflictos*”. Con casi todas de las personas señaladas, estos estudiantes nos dicen que para solucionar el conflicto lo que

hacen es *hablar* (un 40.70% habla con sus compañeros para solucionar conflictos, un 11.10% de los alumnos lo soluciona así con los profesores, y un 14.80% con los padres y madres). También hay alumnos que señalan que *no solucionan los conflictos y pasan* (así ocurre con compañeros, padres y madres aunque en un porcentaje muy bajo) –ver tabla 70, anexo 3.

Apartado 2. Forma de resolución de conflicto.

Un 68.80% de los alumnos antes de trabajar el programa dicen que, en general, creen que “*la forma en que solucionan sus conflictos*” (ítem 6) es la mejor. Además señalan que es así porque *suelen usar el diálogo, hablar con quien tiene el problema* (lo señala el 18% del los alumnado), aunque algunos, un 6.10%, nos dicen que es una buena forma de solucionar conflictos porque *lo digo yo*, un 3% nos señala que *pasa de todos* y también un 3% nos señala que *cuando hablo, la gente no me hace caso, así que pego y punto*. Por otro lado, nos dicen que no creen que la forma en que solucionan sus conflictos es la mejor –un 31.30%- señala como motivos de esta respuesta el que no tienen conflictos (un 3%); el *no quererse enfrentar a ellos* (un 6.10%), porque *usa la fuerza* (un 3%), y un 6.10% nos dice que es porque *no saben como hacerlo*.

Después de implementado el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”, el alumnado en su mayoría –un 85.20%- *creen que van a resolver mejor sus conflictos* (ítem 3). La explicación dada a esta contestación fundamentalmente se centra en que ahora saben *más cosas* para solucionar los conflictos que surgen (un 48.10% de los/as alumnos/as lo justifican de este modo).

Apartado 3. Formación en conflictos.

De todo el grupo del IES BALEARES antes de implementar el programa (compuesto por 33 estudiantes), aproximadamente la mitad –un 51.50%- nos dice que “no” *les gustaría que le enseñaran otras formas para solucionar conflictos* (ítem 7), mientras que un 48.50%, señalan que “sí” que les gustaría que les enseñasen a solucionarlos.

Después, se les pregunta sobre “*quienes piensan que deberían enseñarles a resolver conflictos*” (ítem 8). De todas las opciones que se les presentan: padres y madres; profesores y profesoras; tutor y tutora; orientador y orientadora; personal externo al centro; y otros, vemos que los alumnos de este centro lo tienen muy claro. El 81.80% de los 33 alumnos señala que deben ser los padres y madres los que deberían enseñarles a resolver conflictos, la siguiente opción propuesta es la de que sea el tutor o tutora quién debe asumir esta formación aunque tan solo es marcada por un 27.30% de los alumnos. Resaltar, que también tienen muy claro que no quieren que “*personal externo al centro*” les de este tipo de formación –un 90.90%, así lo señalan-, y que tampoco sean los profesores (marcada esa opción como no adecuados en darles formación por el 87.90% de los alumnos).

La cuestión sobre “*quienes piensan que deberían enseñarles a resolver conflictos*” se les vuelve a plantear una vez que se ha implementado el programa. Un 72% del alumnado señalan que corresponde “casi siempre” o “siempre” a sus padres y madres esta formación; un 68.20% señalan al tutor/a; un 55.50% nos dice que debe ser el orientador/a; y un 53.30% señala a “otros” puntualizando en amigos/as y

familiares. Tan solo un 26.30% nos dice que esta tarea debe ser realizada casi siempre o siempre por personal externo –ver tabla 71, anexo 3.

Señalar que en el primer pase también se les pregunta acerca de si “han recibido formación sobre resolución de conflictos”. El 78.80% de los 33 alumnos nos dicen que no han recibido ningún tipo de formación sobre ello. Del 21.20% de alumnos que señala haber recibido formación todos señalan que les ha parecido *bien*, menos un 3% -corresponde a un alumno- que apunta *no estar muy satisfecho porque ahora tiene conflictos más difíciles y no sabe cómo solucionarlos*.

Apartado 4. Contenidos a trabajar y Satisfacción de los mismos.

Apartado en el que las preguntas de ambos pases son diferentes. En un primer momento se les pregunta sobre lo que les gustaría que les enseñaran y después si están satisfechos con la formación recibida.

En el primer pase, cuando les preguntamos al grupo de alumnos, sobre “qué les gustaría que le enseñaran” se les muestran cinco opciones cerradas. De todas, la marcada por un 51.50% de los alumnos señala que les gustaría que le enseñaran “cómo actuar cuando tienen un conflicto o problema”; un 39.40% dice que les gustaría que le enseñasen “estrategias para decir mejor lo que piensa”; un 36.40% recibir formación sobre “cómo entender lo que los demás piensan”; un 30.30% que le enseñaran “estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienen con los demás”; y un 27.30% recibir formación sobre “técnicas para expresar sentimientos y emociones”.

En el segundo pase, nos encontramos con que en general, los alumnos están bastante satisfechos con la formación recibida sobre: “*estrategias para conocer y resolver los conflictos que tiene con los demás*”; “*técnicas para expresar sentimiento y emociones*”; “*estrategias para decir mejor lo que piensan*”; “*cómo entender lo que los demás piensan*”; y “*cómo actuar cuando tienes un conflicto o problema*”. En concreto, y dando una graduación a esa satisfacción, los alumnos señalan que el tema con el que están más satisfechos de los trabajados es sobre el de “*estrategias para decir mejor lo que piensan*” (media=3.28), y el que menos se centra en el de “*estrategias para conocer y resolver los conflictos que tiene con los demás*” (media=3.08) –ver tabla 72, anexo 3.

Apartado 5. Conocimientos y Actitudes.

El cuestionario cumplimentado por los estudiantes antes de implementar el *programa* consta de dieciséis afirmaciones que los estudiantes deben valorar sobre una escala de 4 puntos (desde 1 –nunca- hasta 4 –siempre-).

Sobre ellas este grupo de alumnos nos dicen que –ver Tabla 73, anexo 3-:

a.- Casi siempre:

- Asumen la responsabilidad de lo que hacen, (pregunta 18)
- Su estilo de comunicarse les sirve para llevarse bien con sus amistades, familias, profesorado, vecindad, y otros (pregunta 26).
- Tienen claros cuáles son sus valores y cuáles son para ellos más importantes, (pregunta 20)

- Tienen sus metas claras, (pregunta 15)
 - Creen ser personas que están motivadas: encuentran sentido a lo que hacen y lo hacen con empeño e ilusión, (pregunta 24)
- b.- Tienen casi siempre a:
- Ser optimistas, (pregunta 25)
 - Identificar y describir sus emociones y conocer los signos de su cuerpo y de sus pensamientos en sus emociones, (pregunta 21)
 - Saber prever lo que probablemente pasara si hacen o dicen cosas concretas, (pregunta 12)
 - Considerar que hay que establecer normas y reglas, (pregunta 14)
 - Saber ponerse en el lugar del otro/a, comprendiendo lo que puede estar sintiendo, (pregunta 13)
 - Saber buscar medios para alcanzar sus metas, (pregunta 16)
 - Saber distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión, (pregunta 17)
 - Saber identificar y definir los problemas y sus causas, (pregunta 11)
 - Ser conscientes de que a veces cuando interpretan una situación no ven exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que imaginan, (pregunta 23)
- c.- Casi nunca:
- Saben controlar sus emociones, (pregunta 22)
- Saben lo que es un “Dilema Moral” y participan en discusiones de tipo moral o ético, (pregunta 19)

El alumnado de este centro, entiende que tener un conflicto es tener un problema. Aunque aseguran no tener demasiados conflictos con las personas de su entorno más cercano, dicen tenerlos mayoritariamente con sus madres a causa de temas domésticos, estudios o el establecimiento de límites. La solución de los mismos pasa por hablar de ello.

Estos mismos estudiantes señalan que les gustaría aprender a resolver conflictos, puesto que no han recibido formación acerca de ello y, quienes deberían enseñarles a hacerlo son sus padres y madres, seguidos de los tutores y tutoras. También se muestran satisfechos con la formación que han recibido a través del programa, sobre todo con las estrategias para decir mejor lo que piensan.

ESTUDIANTES DEL IES RAMÓN LLULL.

La edad media del grupo de 71 alumnos que responden al cuestionario en el IES de Ramón Llull antes de haber implementado el *programa* es de 13 años, siendo un 56.30% chicos y un 43.70% chicas.

Al terminar el *programa* los estudiantes que respondieron al cuestionario fueron 77. Dichos estudiantes tienen 14 años de edad media y hay más chicos (58.40%) que chicas (41.60%).

Apartado 1. Conceptualización del conflicto.

De los 71 alumnos y alumnas que responden previa implementación del *programa*, un 95.80% nos da una explicación de lo “*qué entiende por conflicto*” (ítem 1): un 51.80% asocian conflicto con *problemas*, un 18.20%

lo hace con *peleas*, mientras que el resto habla de *enfados, discusiones o disputas, insultos, malos entendidos o tener diferencia de opiniones*.

Cuando se les pregunta si *creen que tienen conflictos con compañeros/as; profesores/as; padres; y madres* (ítems 2-5), las respuestas dadas por los estudiantes en el Primer pase son las siguientes:

- Creen tener más conflictos con sus compañeros/as (lo marcan un 43.70% del grupo), seguido de los que mantienen con sus padres y madres (un 31.30% y un 31.40%, respectivamente). Con los profesores/as son con los que manifiestan tener menos conflictos, de modo que solo un 17.10% dicen tener conflictos con ellos.
- Los “*conflictos que señalan tener con sus compañeros y compañeras*” se centran en *discusiones con insultos* (un 9.80%), en *peleas* (un 5.60%), *cabreos o celos con temas de chicas*. Con los “*padres y madres*”, nos apuntan tener conflictos por las *tareas de casa*, por las *tareas del instituto*, las *horas de salida*, *por no hacer caso o incluso alguno apunta por las opiniones o el tipo de ropa que me pongo*. Por último “*con los profesores y profesoras*”, los conflictos se centran en que *nos gritan, no nos respetan, no hay igualdad entre profesores y alumnos, de que son un poco injustas, nos gritan por todo y no nos dejan opinar, a veces hacen o dicen algo que no me parece justo o me discriminan y les contesto a algunos*.
- La “*forma en que solucionan estos conflictos con sus compañeros y compañeras*” pasa por *hablar, razonar o no metiéndose con la gente*. Con los “*padres y madres*” también parece que las soluciones son bastante coincidentes y nos dicen que solucionan los conflictos con ellos *hablando, diciendo que si a todo, pidiendo perdón o portándome*

bien. Con respecto a las “*solución con los profesores y profesoras*”, es de destacar que la mayoría nos dicen que *no hay solución* aunque algunos estudiantes señalan que los solucionan *no haciendo nada con lo que ellos me tengan que castigar, aguantándome, quien manda, manda o contestando con educación*.

Una vez implementado el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” casi todos los estudiantes del IES Ramón Llull (un 90.9%) respondieron a la primera cuestión acerca de “*qué entendían por conflicto*”, señalando que se trata de *problemas* (37.70%), *peleas* (18.20%) o *discusiones* (9.10%).

Además, los estudiantes dicen que con quien más parecen tener conflictos es con sus madres (20.80%) y con quien menos afirman tenerlos es con sus compañeros y compañeras (7.80%), así como con sus profesores y profesoras (7.80%).

El “*tipo de conflictos*” que los estudiantes del centro de secundaria Ramón Llull dicen tener “*con sus compañeros y compañeras*” son por *insultos, tonterías, enfados, discusiones o malentendidos*. Estos mismos estudiantes, dicen solucionar dichos conflictos en su mayoría *hablando, no haciendo caso, o no los solucionan*.

“*Con sus profesores y profesoras*”, los estudiantes encuestados afirman tener conflictos que se deben fundamentalmente a temas relacionados con *los deberes y el comportamiento*. La solución que suelen dar a este tipo de conflictos es a través de *hablar, no haciendo nada, callando, calmándose, portándose bien, etc.*

Respecto al tipo de conflictos que los alumnos y alumnas del IES Ramón Llull aseguran tener “*con sus familias*”, son sobre todo debido a

temas domésticos, temas escolares relacionados con las notas y los deberes, horas de salida y llegada a casa, etc. La forma en que “solucionan los conflictos con sus padres y madres” es muy similar, lo hacen hablando, haciendo lo que les dicen, obedeciendo o pidiendo perdón –ver tabla 74, anexo 3.

Apartado 2. Forma de resolución de conflicto.

Cuando antes de implementar el programa preguntamos a los estudiantes “*si piensan que las formas en las que solucionan los conflictos son las mejores*” (ítem 6), un 72.90% de los alumnos del IES Ramón Llull, nos dicen que “sí”. El motivo es claro, comentan que generalmente no suelen usar la violencia y suelen hablar. Aquellos alumnos que nos dicen que creen que no solucionan bien sus conflictos –un 28.60%-, comentan que el motivo es porque no saben cómo hacerlo o *porque siempre que voy a solucionar algo acabo a gritos y empujones.*

Implementado el programa y ante la pregunta de “*si creían que a partir de este momento iban a resolver mejor sus conflictos*”, un 67.50% de los estudiantes respondió afirmativamente. Entre las contestaciones de algunos alumnos y alumnas, figuran las de *me han enseñado formas para solucionar los problemas que surgen, para enfrentarme a resolver cosas; tengo mejores ideas, sin violencia; ya se lo que tengo que hacer...*

Apartado 3. Formación en conflictos.

Un 64.70% del grupo de este instituto, antes de la implementación del programa, nos comenta que les gustaría que les “enseñaran otras formas para solucionar sus conflictos” (ítem 7) y piensan que quienes deberían hacerlo son los padres y las madres, así lo señala un 84.50%. El resto de personas señaladas, profesores/as, tutor/a, orientador/a, personal externo u otros, son opciones marcadas por un porcentaje de alumnos muy inferior (de 16.90% que marca que deberían ser los profesores/as a un 26.80% que marcan a tutor/a u orientador/a).

Implementado el programa, los estudiantes de este instituto consideran que son los padres y las madres quienes deberían hacerlo (media=3.17), seguidos de los tutores y tutoras (media=2.45), del orientador u orientadora del centro (media=2.19), de sus profesores y profesoras (media=2.12), después de ellos los estudiantes consideran que deberían enseñarles a resolver conflictos otras personas como amistades y familiares cercanos (media=2.06), y, por último se refieren a personas externas al centro escolar (media=1.74) –ver tabla 75, anexo 3.

Cuando a los alumnos, antes de implementar el *programa*, se les pregunta por si *han recibido o no formación sobre resolución de conflictos* (ítem 10) y en caso de haberla recibido que es lo que les ha parecido dicha formación, nos encontramos con que un 24.30% de los mismos sí que ha recibido formación al respecto. Formación que les ha parecido, en general, *bastante acertada* (un 12.60%), sin embargo también parte del alumnado piensa que *le ha parecido escasa*.

Apartado 4. Contenidos a trabajar y Satisfacción con los mismos.

Apartado en el que las preguntas de ambos pases son diferentes. En el Primer pase se les pregunta sobre lo que les gustaría que les enseñaran y en el segundo si están satisfechos con la formación recibida.

Antes de implementar el programa se les pregunta “¿qué les gustaría que les enseñaran?” (ítem 9). Un 71.80% dicen que les gustaría aprender “cómo actuar cuando tienen un conflicto o problema”; un 50.70% señalan que querrían formarse en “estrategias para conocer y resolver los conflictos que tiene con los demás”; a un 38% les gustaría recibir formación sobre “cómo entender lo que los demás piensan”; un 33.80% quería que les enseñaran “estrategias para decir mejor lo que piensan”. Por último, el aspecto que es elegido por un menor porcentaje de alumnos es el de las “técnicas para expresar sentimientos y emociones” (elegido por un 25.40% de alumnos).

En el segundo pase, cuando se les preguntó a los estudiantes del IES Ramón Llull acerca del nivel de satisfacción que mostraban con el *programa* (ítem 5), estos mismos estudiantes se mostraron, en general, bastante satisfechos con la formación. De los bloques de contenido que se trataron a lo largo del *programa*, parece que los alumnos y alumnas de este centro mostraron mayor satisfacción con la formación recibida sobre “estrategias para decir mejor lo que piensan” (media=3.03) y con “cómo actuar cuando tienen un conflicto” (media=3.03), seguidas de las “estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienen con los demás” (media=2.91), “cómo entender lo que piensan los demás”

(media=2.86) y las “*técnicas para expresar sentimientos y emociones*” (media=2.81) –ver tabla 76, anexo 3.

Apartado 5. Conocimientos y Actitudes.

En último lugar, y sólo antes de implementar el *programa*, se plantean dieciséis afirmaciones a los alumnos (ítems 11-26) en el cuestionario. Ellos deben leerlas y después valorarlas de 1 (nunca) a 4 (siempre), según su experiencia. Pues bien, los alumnos del IES Ramón Llull nos señalan que –ver tabla 77, anexo 3-:

a.- Casi siempre:

- Su estilo de comunicarse les sirve para llevarse bien con sus amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc., (pregunta 26).
- Asumen la responsabilidad de lo que hacen, (pregunta 18).
- Identificar y describir sus emociones y conocer los signos de su cuerpo y de sus pensamientos en sus emociones, (pregunta 21).
- Creen ser personas que están motivadas: encuentran sentido a lo que hacen y lo hacen con empeño e ilusión, (pregunta 24).
- Ser optimistas, (pregunta 25).
- Tienen sus metas claras, (pregunta 15).
- Saber distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión, (pregunta 17).

b.- Tienden casi siempre a:

- Saber buscar medios para alcanzar sus metas, (pregunta 16).
- Saber prever lo que probablemente pasara si hacen o dicen cosas concretas, (pregunta 12).

- Tienen claros cuáles son sus valores y cuáles son para ellos más importantes, (pregunta 20).
 - Saber ponerse en el lugar del otro, comprendiendo lo que puede estar sintiendo, (pregunta 13).
 - Saber identificar y definir los problemas y sus causas, (pregunta 11).
 - Considerar que hay que establecer normas y reglas, (pregunta 14).
 - Ser conscientes de que a veces cuando interpretan una situación no ven exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que imaginan, (pregunta 23).
 - Saben controlar sus emociones, (pregunta 22).
- c.- Casi nunca
- Saben lo que es un “Dilema Moral” y participan en discusiones de tipo moral o ético, (pregunta 19).

Los estudiantes del IES Ramón Llull, entienden el conflicto como un problema y en un primer momento dicen tener más conflictos con sus compañeros y compañeras de clase por discusiones que solucionan hablando. Aunque una vez implementado el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”, aseguran tener más conflictos con sus madres, sobretodo a causa de temas domésticos, estudios y horarios. Suelen solucionar este tipo de conflictos hablando. En cuanto a quienes deberían enseñarles a afrontar las situaciones conflictivas que tienen, los estudiantes en un alto porcentaje, señalan que deberían hacerlo sus padres y madres.

Respecto a la forma que tienen de resolver sus conflictos estos estudiantes, consideran que está bien puesto que utilizan el diálogo para

ello. Aun así, más de la mitad del alumnado opina que podrán solucionar mejor sus conflictos una vez implementado el *programa*.

En definitiva, estos estudiantes se muestran satisfechos con la formación recibida a través del programa, sobre todo con cómo actuar cuando tiene un conflicto y con el aprendizaje de estrategias para decir mejor lo que piensan.

ESTUDIANTES DEL IES ISABEL DE VILLENA.

El número de alumnos y alumnas que responden al cuestionario en el IES ISABEL DE VILLENA, previo a la implementación del *programa*, es de 37. Alumnado con una media de edad de 13 años, edad normal si consideramos que el grupo de alumnos de este instituto que ha participado en el *programa* pertenece tanto a primero como a segundo de la ESO.

En cuanto a género, casi la mitad de los alumnos son chicos, un 48.60%, y un poco más de la mitad, un 51.40%, son chicas.

La participación del IES Isabel de Villena en la respuesta, una vez implementado el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” aumenta hasta 41, entre alumnos (53.70%) y alumnas (46.30%), con una media de 14 años.

Apartado 1. Conceptualización del conflicto.

Antes de implementar el programa un 91.89% nos ofrecen respuestas muy variadas respecto a lo “*que entienden por conflicto*”, aunque en mayor porcentaje se asocia conflicto a tener *peleas* (un 35.10%) y *problemas* (un

29.70%). También se dan explicaciones, aunque más aisladas, a hablar de conflicto como *alguien que se mete con la gente, cuando unas personas se pegan y se insultan, que se está enfadado, llevarse mal con una persona, una bronca entre personas o una situación tensa.*

Antes de implementar el *programa* un 62.20% del alumnado responde que no *“tienen conflictos con sus compañeros y compañeras de clase”* (ítem 2) mientras que un 37.80% señala que *“sí”* los tiene. Cuando nos hablan del *“tipo de conflicto”* lo hacen de forma que manifiesta que son discusiones que pasan entre ellos pero a lo que no dan importancia pues creen que son cosas normales como *que se meten conmigo, la mayoría son de broma, me miran mal, porque a veces meten cizaña, por tonterías con el bolígrafo.* Se reducen a 9, los alumnos y alumnas que nos señalan *“cómo solucionan esos conflictos”* que tienen con sus compañeros y compañeras. Las soluciones que apuntan nos dejan claro que parece que son aspectos que para nada les importa en exceso, *se habla, no se puede solucionar, no hago caso, pasando de ellos, no hago nada,* aunque también algún alumno señala que *según qué conflicto los soluciono de una forma o de otra.*

Cuando se les pregunta si *“creen que tienen conflictos con sus profesores”* (ítem 3), un 81.10% de los 37 alumnos que responden nos dicen que no los tienen, y un 18.90% nos dicen que sí. Entre los que nos dicen que sí que tienen conflictos con sus profesores nos señalan que se producen porque *tienen puntos de vista distintos, les contesto, les hablo mal, cuando me mandan partes sin motivo,* incluso un 2.7% de los alumnos dicen que *no lo sé* cuando debe responder el tipo de conflictos que tienen con los profesores. Cuando deben explicarnos *“cómo solucionan estos conflictos”,*

solo nos responde un 10,8%, y nos dicen que solucionan los conflictos con sus profesores *aprobando, callándose, según el profesor o no los soluciono.*

Las dos cuestiones que ahora se les proponen a los alumnos es averiguar si también, *“desde lo que ellos entienden por conflicto, los tienen con sus padres y con sus madres”* (ítems 4 y 5). Un 35,10% de los 37 alumnos que responden nos dicen tener conflictos con su padre, porcentaje que se eleva a un 45.90% respecto al número de alumnos que dice tener conflictos con su madre.

Los conflictos con el padre tienden a reflejar temas relacionados con el instituto: *por el estudio, los deberes, o sobre las notas*, y también con aspectos dentro del hogar: *de peleas con mi hermana, la hora, la limpieza.* Los conflictos que manifiestan con las madres son similares, aunque se reflejan mucho más conflictos por temas de casa: *dejar la mochila en el comedor, no veas cómo se pone; por el orden de la habitación; por la limpieza o porque no como; no arreglo el cuarto...*

La *“forma de solucionarlos”* con los padres es casi de forma unánime *hablando* (un 16.20%). Con las madres también, así lo marcan un 18.90% de los/as nueve alumnos/as que nos responden a esta cuestión, aunque algunos/as de ellos/as tanto con padres como con sus madres dicen que *se callan.*

Implementado el programa, responde a lo *“que entienden por conflicto”* un 82.90% del alumnado de este centro. Estos estudiantes entienden que conflicto es *un problema entre personas* (40.80%), *una pelea* (12%), *enfado* (2.40%), *vacilar* (2.40%), *no entendimiento* (2.40%), *desigualdad de opiniones o broncas* (2.40%).

Además, desde lo que los estudiantes “entienden por conflicto”, dicen tenerlos “con sus compañeros y compañeras” un 9.80%, “con sus profesores” un 17%; “con su padre” un 19.50% y “con su madre” un 24.40%. Como podemos ver, los estudiantes del centro de educación secundaria Isabel de Villena, afirman tener conflictos en mayor medida con su madre y en menor medida con sus compañeros y compañeras de clase – ver tabla 78, anexo 3.

En cuanto al “tipo de conflictos que los alumnos y alumnas del centro dicen tener con sus compañeros y compañeras” son sobre todo por tonterías o chorradas (10.80%) y los suelen solucionar hablando (26.40%), dejándolo pasar con el tiempo (19.20%), pasando (2.40%) o utilizando la violencia (2.40%). “Con los profesores y profesoras”, el tipo de conflictos suele ser debido a temas de clase (7.20%), de todo tipo (7.20%), por mal comportamiento (4.80%). Respecto a la “forma de solucionarlo” es hablando (14.40%), no se solucionan (7.20%), pidiendo perdón (4.80%), pasando (2.40%). Los conflictos que los estudiantes manifiestan tener con “sus padres y madres” son por asuntos comunes relacionados sobre todo con tareas domésticas y escolares, además de salidas con amigos. Dichos problemas los resuelven de la misma forma tanto con padres como con madres, lo hacen dialogando o hablando, en algún caso aseguran no solucionarlos.

Apartado 2. Forma de resolución de conflicto.

Un 61.10% de los/as alumnos/as de este instituto que nos responden antes de implementar el programa, “*creen que la forma en que solucionan sus conflictos es la mejor*” (ítem 6). Además señalan que es así porque *suelen usar el diálogo, hablar con quien tienen el problema* (lo señala el 18.40% de los/as alumnos/as), aunque también de forma individual comentan que es la mejor forma porque *casi siempre gano, porque es mi idea, porque lo dejo pasar, porque me mola, porque me va bien, porque no van a peor, porque si o yo primero tolero si no funciona le destrozo*.

Desarrollado el programa el 63.40% de los estudiantes del IES Isabel de Villena están de acuerdo con que “*van a resolver mejor sus conflictos*”. Algunos alumnos expresan que han *aprendido a convivir, a resolver, a solucionar fácil, a mediar...*

Apartado 3. Formación en conflicto.

Más de la mitad del grupo de estudiantes del IES ISABEL DE VILLENNA –un 68.60%- antes de implementar el programa, nos dice que “*si*” “*les gustaría que le enseñaran otras formas para solucionar conflictos*” (ítem 7), mientras que un 31.40%, señalan que “*no*” les gustaría que les enseñasen otras formas para solucionarlos.

Después de estas reflexiones bastantes personales, se les hace una pregunta más concreta dirigida a conocer “*quienes piensan que deberían enseñarles a resolver conflictos*” (ítem 8).

De todas las opciones que se les presentan: padres y madres; profesores y profesoras; tutor y tutora; orientador y orientadora; personal externo al centro; y otros, vemos que los alumnos de este centro lo tienen muy claro. El 89.20% de los 37 alumnos señala que deben ser los padres y madres los que deberían enseñarles a resolver conflictos, la siguiente opción propuesta es la de que sean los profesores/as quienes deben asumir esta formación aunque tan solo es marcada por un 27% de los alumnos. Porcentajes similares se asocian a que sea el orientador/a (un 24.30%) o el tutor/a (un 21.60%). Resaltar que también tienen muy claro que no quieren que sea “personal externo al centro” quien les de este tipo de formación –un 83.80%, así lo señalan-, ni otros (el 83.80% de los alumnos no marca esta opción).

Una vez implementado el programa, los estudiantes de este centro de educación secundaria, prefieren que sean los padres y las madres (media=3.24) los que *les ayuden a resolver conflictos* (ítem 4), seguidos de los tutores y tutoras (media=2.83), profesores y profesoras (media=2.47), orientador u orientadora (media=2.22), personal externo al centro (media=1.78), y por último otros (media=1.69). Entre otras personas que pueden ayudar a los estudiantes a resolver conflictos destacan los amigos y amigas y familiares cercanos (hermanos, abuelos...) –ver tabla 79, anexo 3-.

Cuando además se les plantea, antes de implementar el *programa*, si “han recibido formación acerca de resolución de conflictos” (ítem 10), el 80.60% de los 36 alumnos que responden nos dicen que no han recibido ningún tipo de formación sobre ello. Del 19.40% de alumnos que señala haber recibido formación, todos señalan que les ha parecido *bien*, menos un

2.70% -corresponde a un/a alumno/a- que apunta *no me ha servido de nada o casi de nada*.

Apartado 4. Contenidos a trabajar y Satisfacción con los mismos.

Apartado en el que las preguntas de ambos pases son diferentes. En el Primer pase se les pregunta sobre lo que les gustaría que les enseñaran y en el segundo si están satisfechos con la formación recibida.

Cuando antes de implementar el programa les preguntamos al grupo de alumnos, sobre “*qué les gustaría que le enseñaran*” (ítem 9), se les muestran cinco opciones cerradas. De todas, la marcada por un 51.40% de los alumnos señala que les gustaría que le enseñaran “*cómo actuar cuando tienen un conflicto o problema*”; un 40.50% dice que les gustaría que le enseñasen “*estrategias para decir mejor lo que piensa*”; un 27% recibir formación sobre “*estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienen con los demás*” y también otro 27% “*cómo entender lo que los demás piensan*”. Por último un 16.20% desearía que les formasen en “*técnicas para expresar sentimientos y emociones*”.

Tras la implementación del programa se les preguntó a los estudiantes acerca de cual era su “*nivel de satisfacción respecto a la formación recibida*” (ítem 5). Nos dicen estar bastante satisfechos en general, mostrando mayor acuerdo con lo que les enseñaron acerca de “*cómo actuar cuando tienen un conflicto*”, seguido de las “*estrategias para decir mejor lo que piensan y las que sirven para conocer y resolver los conflictos con los demás*”, le sigue “*cómo entender lo que los demás*

piensan” y, por último, “las técnicas para expresar sentimientos y emociones” –ver tabla 80, anexo 3.

Apartado 5. Conocimientos y Actitudes.

Para finalizar el cuestionario, y solo previo a la implantación del *programa*, se les presenta a los alumnos una serie de afirmaciones, en concreto dieciséis (ítems 11-26), que deben valorar sobre una escala de 4 puntos (desde 1 –nunca- hasta 4 –siempre).

Sobre ellas este grupo de alumnos nos dicen que –ver tabla 81, anexo 3-:

a.- Casi siempre:

- Asumen la responsabilidad de lo que hacen, (pregunta 18).
- Su estilo de comunicarse les sirve para llevarse bien con sus amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc. (pregunta 26).
- Tienen claros cuáles son sus valores y cuáles son para ellos más importantes, (pregunta 20).
- Saber buscar medios para alcanzar sus metas, (pregunta 16).
- Tienen sus metas claras, (pregunta 15).

b.- Tienen casi siempre a:

- Saber distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión, (pregunta 17).
- Saber prever lo que probablemente pasara si hacen o dicen cosas concretas, (pregunta 12).
- Considerar que hay que establecer normas y reglas, (pregunta 14).

- Creer ser personas que están motivadas: encuentran sentido a lo que hacen y lo hacen con empeño e ilusión, (pregunta 24).
 - Identificar y describir sus emociones y conocer los signos de su cuerpo y de sus pensamientos en sus emociones, (pregunta 21).
 - Saber identificar y definir los problemas y sus causas, (pregunta 11).
 - Saber ponerse en el lugar del otro/a, comprendiendo lo que puede estar sintiendo, (pregunta 13).
 - Ser conscientes de que a veces cuando interpretan una situación no ven exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que imaginan, (pregunta 23).
 - Saben controlar sus emociones, (pregunta 22).
 - Ser optimistas, (pregunta 25).
- c.- Casi nunca:
- Saben lo que es un “Dilema Moral” y participan en discusiones de tipo moral o ético, (pregunta 19).

Para finalizar, comentar que los estudiantes del IES Isabel de Villena entienden que conflicto son peleas y problemas. Estos mismos estudiantes señalan que tienen más conflictos con sus madres que con sus padres, compañeros y compañeras de clase y profesorado. El tipo de conflictos que suelen tener con sus madres se soluciona hablando y está relacionado con temas domésticos y de salidas y entradas de casa.

La mayoría de los estudiantes de este centro opina que si alguien debería enseñarles a resolver conflictos son sus padres y madres. Aunque consideran que su forma de afrontar las situaciones problemáticas está bien puesto que lo hacen a través del diálogo.

Más de la mitad del alumnado participante del centro, considera que gracias al programa podrá resolver mejor sus conflictos. También muestra su satisfacción respecto a la formación recibida, fundamentalmente con cómo actuar cuando tiene un conflicto o problema.

Con los comentarios realizados y tras revisar las respuestas del alumnado, apreciamos que parecen existir algunas diferencias en la valoración que dan atendiendo al centro al que pertenecen. Por la “curiosidad” de poder conocer cuáles eran los centros que se mostraban más o menos de acuerdo con la formación recibida, optamos por el análisis de anova paramétrico en lugar del no paramétrico, entendiendo que este último podría ser el más adecuado atendiendo a muestras no aleatorias y a la escala de respuesta ordinal que se trabaja en el cuestionario propuesto. De este modo, tomamos los resultados de este análisis tan sólo de forma orientativa y para nada concluyente.

3.1.2.2. Resultados de análisis diferencial atendiendo a la variable centro.

Al plantearnos si se daban diferencias significativas entre la opinión de los estudiantes atendiendo al centro de procedencia apreciamos que tal información –por la forma en que se realizó la recogida de la misma- tan sólo se podía hacer sobre un conjunto de ítems a los que se contestaba a través de una escala de respuesta. Por ello, tanto en el pase I como en el pase II, se hace sobre las preguntas que aparecen en las tablas 69, 73, 77 y 81 en el anexo 3 –ver tabla 82 y tabla 83-.

Tabla 82. Análisis de varianzas y medias del grupo de estudiantes (Primer pase).				
Nº	ITEM	Diferencias de medias a nivel global	Diferencias entre grupos	Tendencia de la diferencia
11	Creo que sé identificar y definir los problemas y sus causas, decir "aquí lo que está pasando es..."	0	0	—
12	Creo que sé prever lo que probablemente pasará si hago o digo tal cosa.	0	0	—
13	Sé ponerme en el lugar del otro/a, comprender lo que puede estar sintiendo.	0	0	—
14	Considero que hay que establecer normas y reglas.	0	0	—
15	Tengo mis metas claras.	0	0	—
16	Se buscar medios para alcanzar mis metas.	0	0	—
17	Se distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión.	0	0	—
18	Asumo la responsabilidad de lo que hago.	0	0	—
19	Sé lo que es un "Dilema Moral" y suelo participar en discusiones de tipo moral o ético (lo que está bien y lo que está mal).	**	0	—
20	Tengo claros cuales son mis valores y cuál es para mí más importante que el otro.	0	0	—
21	Sé identificar y describir mis emociones, y conozco los signos en mi cuerpo y en mis pensamientos que se producen en mí con cada emoción.	**	0	—
22	Considero que sé controlar mis emociones (no pierdo el control de las cosas cuando estoy muy rabioso/a, nervioso/a, triste, asustado/a...)	0	0	—
23	Soy consciente de que a veces cuando interpreto una situación no veo exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que yo imagino.	0	0	—

Tabla 82. Análisis de varianzas y medias del grupo de estudiantes (Primer pase). (Continuación)				
Nº	ITEM	Diferencias de medias a nivel global	Diferencias entre grupos	Tendencia de la diferencia
24	<i>Creo que soy una persona que está motivada: le encuentro sentido a lo que hago y lo hago con empeño e ilusión.</i>	0	0	–
25	<i>Creo que soy una persona optimista.</i>	*	3-4 (*)	El grupo 3 muestra mayor acuerdo con el ítem que el grupo 4
0 no existen diferencias significativas; ** Si que existen diferencias ($p \leq .05$); * Si que existen diferencias ($p \leq .01$)1: IES Baleares; 2: IES Distrito Marítimo; 3: IES Isabel de Villena; 4: IES Ramón Llull				

Tabla 83. Análisis de varianzas y medias del grupo de estudiantes (Segundo pase).				
	ITEM	Diferencias de medias a nivel global	Diferencias entre grupos	Tendencia de la diferencia
2. Desde lo que ahora entiendes por conflicto, normalmente	2.1. ¿Crees que los tienes con tus compañeros/as?	0	0	–
	2.2. ¿Crees que los tienes con tus profesores/as?	**	0	–
	2.3. ¿Crees que los tienes con tu padre?	0	0	–
	2.4. ¿Crees que los tienes con tu madre?	0	0	–
3. Después del programa de convivencia y mediación escolar, ¿crees que a partir de ahora vas a resolver mejor tus conflictos?		0	0	–
4. Después de la formación que has recibido, ¿Quién crees que debería enseñarte a resolver tus conflictos?		**	0	–

Tabla 83. Análisis de varianzas y medias del grupo de estudiantes (Segundo pase). (Continuación)				
ITEM		Diferencias de medias a nivel global	Diferencias entre grupos	Tendencia de la diferencia
5. ¿Estás satisfecho/a con lo que te han enseñado sobre?	5.1. Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienes con los demás.	0	0	-
	5.2. Técnicas para expresar sentimientos y emociones.	0	0	-
	5.3. Estrategias para decir mejor lo que piensas.	0	0	-
	5.4. Cómo entender lo que los demás piensan.	0	0	-
	5.5. Cómo actuar cuando tienes un conflicto o problema.	0	0	-
0 no existen diferencias significativas; ** Si que existen diferencias ($p \leq .05$); * Si que existen diferencias ($p \leq .01$) 1: IES Baleares; 2: IES Distrito Marítimo; 3: IES Isabel de Villena; 4: IES Ramón Llull.				

Respecto a los ítems del Primer pase, tal y como se observa en la tabla –ver tabla 82 – encontramos que hay tres ítems (el 11,12 y 14), en los que no encontramos constancia de que se dé diferencia entre las medias de las opiniones de los distintos centros y tampoco se dan cuando hacemos la comparación centro con centro. Algo similar ocurre en el ítem 19 y 21, donde no se encuentran diferencias significativas entre las varianzas de los centros y tampoco cuando comparamos centro con centro, pero sí que aparecen diferencias significativas a nivel de 0.05 cuando se comparan las medias de las opiniones dadas por los estudiantes de los diferentes centros. Dónde si encontramos un comportamiento de respuesta diferente es en el ítem 25. En este ítem además de encontrar diferencias entre las medias de

542 *Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares*

respuesta de los centros se dan diferencias significativas a un nivel de 0.01 entre los alumnos del centro de Isabel de Villena (centro 3) y los de Ramón Llull (centro 4) cuando se les pregunta sobre si creen que son personas optimistas. Diferencias que se dan en el sentido de que parece que los estudiantes del centro de Isabel de Villena se consideran personas más optimistas que los del centro de Ramón Llull.

Cuando hacemos esta comparación de diferencias de opinión entre los estudiantes en el Segundo pase, tal y como se observa en la tabla –ver tabla 83 – encontramos que hay cuatro ítems (el 3, 4 y 5.4), en los que no encontramos constancia de que se dé diferencia entre las medias de las opiniones de los distintos centros y tampoco se dan cuando hacemos la comparación centro con centro. Algo similar ocurre en el ítem 2.2 y 4, donde se encuentran diferencias significativas entre sus medias (ambas a un nivel de 0.05), pero no ocurre así cuando comparamos centro con centro.

3.1.3. Resultados atendiendo a la variable sexo.

3.1.3.1. Resultados globales atendiendo a la variable sexo.

En este apartado hacemos una descripción de los resultados de ambos cuestionarios teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes según la variable sexo. Para ello, revisaremos las respuestas que dieron los y las estudiantes que participaron en la contestación de los cuestionarios que se pasaron antes y después de la implementación del “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”.

El número de estudiantes que responden al cuestionario del primer pase en el conjunto de Centros objeto de nuestro estudio es 86 alumnos y de 77 alumnas, cifras similares respecto al segundo pase en el que responden 90 alumnos y 76 alumnas –ver tabla 84-. Mientras que los alumnos que responden tienen una media de edad de 14 años en ambos pases, las alumnas que responden al primer pase tienen una edad media de 13 años y las que responden en el segundo de 14 años.

Tabla 84. Participación de alumnos y alumnas por centro.				
Centro	Chicos		Chicas	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
IES Baleares	16	18,6	17	22,1
IES Distrito Marítimo	12	14,0	10	13,0
IES ISabel de Villena	18	20,9	19	24,7
IES Ramón Llull	40	46,5	31	40,3
Total	86	100,0	77	100,0

Recordamos, que para poder tener una visión global de las respuestas hemos optado por realizar el comentario atendiendo a una serie de apartados, en concreto 5.

Apartado 1. Conceptualización del Conflicto.

Respecto a las cuestiones planteadas sobre “*qué entienden por conflicto*” antes (primer pase) y después (segundo pase), podemos comentar que el porcentaje de alumnos que responden tanto en el primero como en el segundo pase es elevado (un 84.90% y un 82.20%, respectivamente). Algunas de las definiciones que, con mayor frecuencia ofrecieron en ambos son que conflicto es “*un problema, una pelea y una discusión*”. Pero

además los alumnos en el segundo pase añaden también definiciones como *“mala relación, disputa, enfrentamiento y desacuerdo”*.

El porcentaje de alumnas que responden a estas cuestiones en ambos pases es muy similar a la de sus compañeros, un 87% y un 86.80% en primer y segundo pase respectivamente. La explicación que nos dan de lo que entienden por conflicto, generalmente es: *“problema que tienes con alguien, pelea y discusión”* también hablan, aunque con menor frecuencia, de *“pegarse, insultarse y malentendido”*.

Respecto a la segunda pregunta, acerca de si los estudiantes *“tenían conflictos con sus compañeros y compañeras, profesores y profesoras, padres y madres”* antes de implementar el programa, parece que los alumnos tienen más conflictos con sus compañeros/as (un 38.40%), seguidos de los conflictos que tienen con sus madres (un 29.40%), con el profesorado (un 24.40%), y por último, con sus padres (un 22.60%). Implementado el programa se ve claramente un cambio en sus respuestas, pues además de verse reducido el porcentaje de los alumnos que señalan tener conflicto con un grupo u otro de personas, también varía el orden y ahora parece ser que los estudiantes tienen más conflictos con sus profesores y profesoras (15.50%), seguidos de sus madres (14.40%) y padres (11.20%), y por último con sus compañeros y compañeras (11.10%).

El tipo de conflictos que señalan tener con sus compañeros y compañeras coincide en ambos pases, y nos comentan que los tienen por *“discusiones, insultos y peleas”* y los solucionan sobre todo *“hablando o dialogando”*, con menor frecuencia *“peleando, pasando, o chillando”*. Los conflictos con sus profesores nos señalan que se producen porque *“hablan en clase, no se callan y les vacilan, discutir...”*. Cuando deben explicarnos

como solucionan estos conflictos apuntan sobre todo que “*no los solucionan, obedeciendo, callándose o aguantándose*”. Destacar que en el segundo pase se añade entre la mayoría de los alumnos “*el hablar*” con el profesorado para solucionar los conflictos que surgen.

Los conflictos con los padres tienden a reflejar fundamentalmente que se deben a no cumplir con las tareas de casa, por las notas, o por mal comportamiento con hermanos. Los alumnos además, nos dicen que los solucionan “*hablando, obedeciéndoles o pidiendo perdón*”.

Cuando se les pregunta a las alumnas por estas cuestiones, las respuestas y tendencias son similares a las marcadas por los alumnos. Así nos dicen tener más conflictos con sus madres. Hecho que lo marcan tanto antes de ser implementado el programa (un 47.40%) como después (un 35.50%). También es elevado el porcentaje de alumnas que marca tener conflictos con su padre, un 36.50% antes del programa y un 35.50% después (igual que el porcentaje que manifiesta tenerlo con la madre). Con el resto de grupos se muestra mucha variación de un pase a otro. Si en el primero un 40.80% de las alumnas dicen tener conflictos con sus compañeros y compañeras, en el segundo pase se reduce a que tan solo lo tienen un 6.60%. Hecho muy similar nos pasa al responder sobre los conflictos que dicen tener con sus profesores, pues un 20% de alumnas manifiestan tenerlos antes de ser implementado el programa y sólo un 7.90% lo dice en el segundo pase.

Los motivos de los conflictos que señalan tener con sus madres son fundamentalmente, por “*no cumplir con las tareas domésticas, por temas escolares, o respecto al horario de entradas y salidas de casa*”, problemas que también apuntan tener con sus padres. Las chicas también tienen

conflictos con sus madres debido “*al aspecto, el tipo de ropa que llevan y por rasgos relacionados con la forma de ser de las adolescentes (orgullo, terquedad, ...)*”, aunque no los señalan con tanta frecuencia como las causas que apuntamos anteriormente. Con los compañeros, estas mismas alumnas, aseguran tener conflictos, sobre todo por “*tonterías, por insultos o discusiones*”, después apuntan otros tipos como “*peleas, juegos, broncas, miran mal, burlas, vaciladas, celos, falsedad, mentiras, etc.*”. Los conflictos con los profesores suelen ser debido al “*mal comportamiento en clase, porque los profesores les hablan mal, o por discrepancias*”.

La forma en que solucionan estos conflictos en general, pasa por “*hablar las cosas y pedir perdón o no los resuelven*”. Además apuntan que, concretamente, con las madres, padres y profesores también “*obedeciendo y haciendo caso a lo que dicen o callando*”.

Apartado 2. Forma de resolución de conflictos.

Un 72.90% de los alumnos dicen que en general, creen que la *forma en que solucionan sus conflictos es la mejor* (ítem 6 del primer pase). Además generalmente señalan que es así porque “*los resuelven y esa es su forma particular de hacerlo*”, también algunos apuntan que es una buena forma porque “*utilizan el diálogo para solucionar los conflictos y no la violencia*”. Por otro lado, los alumnos que nos dicen que no creen que la forma en que solucionan sus conflictos es la mejor –un 27.10%– señala como motivos de esta respuesta “*no los soluciono, hay formas mejores, porque los conflictos no se solucionan con peleas, ...*”.

Cuando se pregunta a los alumnos si *creían que después del programa iban a saber resolver mejor sus conflictos*, un 60% respondieron afirmativamente. Entre las respuestas que aportaron destacan algunas de ellas como *“he aprendido a calmarme a tranquilizarme, ahora entiendo mejor algunas cosas, he aprendido a solucionar conflictos, ahora tengo más métodos, he aprendido a mediar problemas, ...”*

En cuanto a las chicas, un 62.70% nos dicen que “sí” que creen que la forma en que solucionan sus conflictos es la mejor. El motivo más comentado es claro, comentan que les va bien así, puesto que los resuelven hablando y sin utilizar la agresión o la violencia. Aquellas alumnas que nos dicen que creen que no solucionan bien sus conflictos –un 37.30%–, comentan que no es la mejor manera las hay mejores, ya que utilizan la agresión o el insulto, pierden el control...

Concluido el programa también se les pregunta a las alumnas si *creían que iban a resolver mejor sus conflictos*, a esta pregunta la mayoría de las estudiantes de los cuatro centros que participaron en el *programa*, un 76.30%, contestaron afirmativamente. Entre los motivos que llevaban a pensar que iban a ser capaces de resolver mejor sus conflictos a partir del momento en el que había finalizado el *programa*, las alumnas encuestadas destacaron los siguientes: *“he aprendido a resolver los problemas hablando, ahora ya se resolver mis problemas, entiendo mejor las situaciones, antes de actuar tengo que hablar con la persona, es una tontería discutir con la gente por chorradas, vemos otro punto de vista, ya tengo mejores ideas para resolverlos ...”*

Apartado 3. Formación en conflictos.

De todo el grupo alumnos del primer pase, un poco más de la mitad –un 54.80% - nos dice que “sí” *les gustaría que le enseñaran otras formas para solucionar conflictos*, mientras que un 45.20%, señalan que “no” les gustaría que les enseñasen a solucionarlos. Con una tendencia similar, un 68.50% del grupo de las alumnas nos comenta que *les gustaría que les enseñaran otras formas para solucionar sus conflictos* (ítem 7).

Cuando se les pregunta sobre *quienes deberían enseñarles a resolver dichos conflictos* (ítem 8) un 83.70% de los 86 alumnos señala que deben ser los padres y madres los que deberían enseñarles a resolver conflictos, la siguiente opción propuesta es la de que sea el tutor/a quién debe asumir esta formación aunque tan solo es marcada por un 22.10% de los alumnos seguido por un 19.80% de alumnos que señalan a los profesores como formadores para solucionar conflictos. Resaltar que también tienen muy claro que no quieren que “personal externo al centro” les de este tipo de formación –solo un 14% de los alumnos los señalan como posibles-, y que tan poco sean orientadores –solo marcado por un 16.30% de alumnos- u otros –marcada esta opción por un 15.10%-.

Para las alumnas, son los padres y las madres, así lo cree un 77.90% quines deben realizar esta formación, seguidos por la opción de “otros” (amigos, familiares) –en opinión de un 35.10% de las alumnas-.

También se les preguntó a los alumnos en el Segundo Pase, acerca de *quien creían que debería enseñarles a resolver conflictos* (ítem 4), estos mismos estudiantes contestaron que fundamentalmente los padres y madres (media=3.02), seguidos por los tutores y tutoras (media=2.52), sus

profesores y profesoras (media=2.23), el orientador u orientadora del centro (media=2.19), otros agentes como amigos y familiares cercanos (media=1.74) y, por último, personal externo al centro (media=1.64) -ver tabla 85-.

	Ítem	Media	S	CV	N
4. Después de la formación que has recibido, ¿Quién crees que debería enseñarte a resolver conflictos?	4.1 Padres y madres	3,02	0,994	32,91%	84
	4.2 Profesores/as	2,23	0,953	42,73%	75
	4.3 Tutor/a	2,52	1,040	41,27%	71
	4.4 Orientador/a	2,19	1,115	50,91%	69
	4.5 Personal externo al centro	1,64	0,885	53,96%	70
	4.6 Otros	1,74	1,045	60,06%	68

Por otro lado las alumnas apuntaron que fundamentalmente deberían enseñarles a resolver conflictos sus padres y madres (media=3.22), seguidos de sus tutores y tutoras (media=2.57), de otras personas como las amistades (media=2.31), profesores y profesoras (media=2.16), orientador u orientadora (media=2.15) y, por último, personal externo al centro escolar (media=1.91) –ver tabla 86-.

Tabla 86. Resultados obtenidos del análisis del ítem 4 (alumnas)					
Ítem		Media	S	CV	N
4. Después de la formación que has recibido, ¿Quién crees que debería enseñarte a resolver conflictos?	4.1 Padres y madres	3,22	0,946	29,38%	73
	4.2 Profesores/as	2,16	0,980	45,37%	69
	4.3 Tutor/a	2,57	1,055	41,05%	68
	4.4 Orientador/a	2,15	1,093	50,84%	65
	4.5 Personal externo al centro	1,91	0,940	49,21%	66
	4.6 Otros	2,31	1,249	50,07%	62

También en el Primer Pase les preguntamos al grupo de alumnos “*si habían recibido formación en estrategias para solucionar conflictos y mediación*” (ítem 10) hay que resaltar que un 57% de los mismos nos dice que “*si*” han recibido formación, siendo un 43% los que dicen que “*no*”. De aquellos alumnos que afirmaron haber sido formados en resolución de conflictos y mediación, la valoraron como “*buena, muy buena, muy interesante*”, sin embargo algunos no se mostraron muy conformes y señalaron que dicha formación fue “*aburrida, mala o que no les sirvió de casi nada*”. Cuando hacemos esta pregunta a las alumnas, nos encontramos con que un 35.10% de las mismas si que ha recibido formación al respecto. Formación que les ha parecido “*buena, interesante y útil*”, aunque algunas la consideraron “*escasa*”. Mientras que un 64.90% no ha recibido ningún tipo de formación.

Apartado 4. Contenidos a trabajar y Satisfacción de los mismos.

Cuando a los alumnos en el Primer pase se les pregunta *¿qué les gustaría que les enseñaran?* (ítem 9) un 62.30% dicen que les gustaría

aprender “*cómo actuar cuando tienen un conflicto o problema*”; a un 61% les gustaría recibir formación sobre “*cómo entender lo que los demás piensan*”; un 35.10% prefieren recibir formación sobre “*estrategias para decir mejor lo que ellas piensan*”; un 27.30% señala la enseñanza en “*técnicas para expresar sentimientos y emociones*”; y un 21.10% nos habla de querer recibir enseñanza sobre “*estrategias para conocer y resolver los conflictos*”.

De todas las opciones que las alumnas tienen en esta pregunta, la marcada por un 51.20 % señala que les gustaría que le enseñaran “*cómo actuar cuando tienen un conflicto o problema*”; un 32.60% dice que les gustaría que le enseñasen “*estrategias para decir mejor lo que piensan*”; un 30.25% recibir formación sobre “*cómo entender lo que los demás piensan*”; un 29.40% que les formaran sobre “*estrategias para conocer y resolver conflictos con los demás*”; y un 15.10% señala querer recibir formación sobre “*técnicas para expresar sentimientos y emociones*”.

Por último, se les preguntó a los estudiantes de educación secundaria, acerca de *si estaban satisfechos con lo que les habían enseñado en el Programa*, para ello debían señalar unas alternativas que se daban en el cuestionario. De las posibilidades que se apuntaban en esta pregunta, los alumnos mostraron mayor satisfacción respecto a lo que aprendieron acerca de “*cómo actuar cuando tienes un conflicto*” (media=2.98) y sobre “*estrategias para decir mejor lo que piensas*” (media=2.92). Seguidamente estos mismos alumnos valoraron de un modo ligeramente más bajo la formación recibida acerca de “*estrategias para conocer y resolver conflictos*” (media=2.84), “*cómo entender lo que los demás piensan*”

(media=2.80) y sobre “*técnicas para expresar sentimientos y emociones*” (media=2.69) –ver tabla 87.

Tabla 87. Resultados obtenidos del análisis del ítem 5 (alumnos)					
Ítem		Media	S	CV	N
5. ¿Estás satisfecho/a con lo que te han enseñado sobre:	5.1 Estrategias para conocer y resolver conflictos	2,84	0,791	27,85%	87
	5.2 Técnicas para expresar sentimientos y emociones	2,69	0,944	35,09%	87
	5.3 Estrategias para decir mejor lo que piensas	2,92	0,871	29,83%	86
	5.4 Cómo entender lo que los demás piensan	2,80	0,833	29,75%	87
	5.5 Cómo actuar cuando tienes un conflicto	2,98	0,821	27,55%	87

Para finalizar, cuando se les pidió a las chicas que señalaran entre varias opciones *cuáles eran los apartados de la formación que recibieron en el programa con los que estaban más satisfechas* (ítem 5). Parece ser que en general se muestran bastante satisfechas con la formación recibida (ver tabla 88). Sin embargo presentan una mayor satisfacción con los puntos dedicados a la enseñanza de “*estrategias para decir mejor lo que piensas* (media=3.26) y *cómo actuar cuando tienes un conflicto* (media=3.25)”.

Tabla 88. Resultados obtenidos del análisis del ítem 5 (alumnas)					
Ítem		Media	S	CV	N
5. ¿Estás satisfecho/a con lo que te han enseñado sobre:	5.1 Estrategias para conocer y resolver conflictos	3,11	0,636	20,45%	73
	5.2 Técnicas para expresar sentimientos y emociones	3,10	0,808	26,06%	72
	5.3 Estrategias para decir mejor lo que piensas	3,26	0,839	25,74%	72
	5.4 Cómo entender lo que los demás piensan	3,07	0,733	23,88%	73
	5.5 Cómo actuar cuando tienes un conflicto	3,25	0,778	23,94%	73

Apartado 5. Conocimientos y Actitudes.

Para finalizar el cuestionario del Primer pase se les presenta a los alumnos una serie de afirmaciones, en concreto dieciséis, que deben valorar sobre una escala de 4 puntos (desde 1 –nunca- hasta 4 –siempre-).

Sobre ellas este grupo de alumnos nos dicen que -ver tabla 89-:

a.- Casi siempre:

- Asumen la responsabilidad de lo que hacen, (pregunta 18).
- Su estilo de comunicarse les sirve para llevarse bien con sus amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc. , (pregunta 26).
- Creen ser personas que están motivadas: encuentran sentido a lo que hacen y lo hacen con empeño e ilusión , (pregunta 24).
- Tienen sus metas claras, (pregunta 15).
- Saber prever lo que probablemente pasara si hacen o dicen cosas concretas, (pregunta 12).
- Tienen claros cuáles son sus valores y cuáles son para ellos más importantes, (pregunta 20).

b.- Tienen “casi siempre” a:

- Saber buscar medios para alcanzar sus metas, (pregunta 16).
- Identificar y describir sus emociones y conocer los signos de su cuerpo y de sus pensamientos en sus emociones, (pregunta 21).
- Saber distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión, (pregunta 17).
- Ser optimistas, (pregunta 25).
- Saber identificar y definir los problemas y sus causas, (pregunta 11).
- Considerar que hay que establecer normas y reglas, (pregunta 14).

- Saber ponerse en el lugar del otro/a, comprendiendo lo que puede estar sintiendo, (pregunta 13).
- Ser conscientes de que a veces cuando interpretan una situación no ven exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que imaginan, (pregunta 23).

c.- Casi nunca:

- Saben controlar sus emociones, (pregunta 22).
- Saben lo que es un “Dilema Moral” y participan en discusiones de tipo moral o ético, (pregunta 19).

Las alumnas señalan que -ver tabla 89- :

a.- Casi siempre:

- Su estilo de comunicarse les sirve para llevarse bien con sus amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc. (pregunta 26).
- Asumen la responsabilidad de lo que hacen, (pregunta 18).
- Identificar y describir sus emociones y conocer los signos de su cuerpo y de sus pensamientos en sus emociones, (pregunta 21).
- Tienen claros cuáles son sus valores y cuáles son para ellos más importantes, (pregunta 20).
- Saber ponerse en el lugar del otro/a, comprendiendo lo que puede estar sintiendo, (pregunta 13).
- Saber distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión, (pregunta 17).
- Tienen sus metas claras, (pregunta 15).
- Creen ser personas que están motivadas: encuentran sentido a lo que hacen y lo hacen con empeño e ilusión, (pregunta 24).
- Saber buscar medios para alcanzar sus metas, (pregunta 16).

b.- Tienen casi siempre a:

- Ser optimistas, (pregunta 25).
- Saber prever lo que probablemente pasara si hacen o dicen cosas concretas, (pregunta 12).
- Considerar que hay que establecer normas y reglas, (pregunta 14).
- Saber identificar y definir los problemas y sus causas, (pregunta 11).
- Ser conscientes de que a veces cuando interpretan una situación no ven exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que imaginan, (pregunta 23).
- Saben controlar sus emociones, (pregunta 22).
- Saben lo que es un “Dilema Moral” y participan en discusiones de tipo moral o ético, (pregunta 19).

Tabla 89. Estadísticos obtenidos del análisis de diferencias de género del alumnado.									
Item		Chicas				Chicos			
		Media	S	CV	N	Media	S	CV	N
11	Creo que sé identificar y definir los problemas y sus causas, decir "aquí lo que está pasando es..."	2,71	0,745	27,49%	76	2,8	0,814	29,07%	85
12	Creo que sé prever lo que probablemente pasará si hago o digo tal cosa.	2,8	0,731	26,11%	76	3,02	0,816	27,02%	85
13	Sé ponerme en el lugar del otro/a, comprender lo que puede estar sintiendo.	3,05	0,872	28,59%	77	2,66	0,856	32,18%	80
14	Considero que hay que establecer normas y reglas.	2,75	1,015	36,91%	75	2,8	0,968	34,57%	86
15	Tengo mis metas claras.	3,03	0,838	27,66%	75	3,1	1,001	32,29%	84
16	Se buscar medios para alcanzar mis metas.	2,95	0,793	26,88%	77	2,96	0,911	30,78%	84
17	Se distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión.	3,05	0,887	29,08%	77	2,93	0,875	29,86%	84
18	Asumo la responsabilidad de lo que hago.	3,34	0,684	20,48%	76	3,21	0,909	28,32%	86

Tabla 89. Estadísticos obtenidos del análisis de diferencias de género del alumnado. (Continuación)									
Item		Chicas				Chicos			
		Media	S	CV	N	Media	S	CV	N
19	<i>Sé lo que es un "Dilema Moral" y suelo participar en discusiones de tipo moral o ético (lo que está bien y lo que está mal).</i>	2,42	1,104	45,62%	77	2,24	0,9	40,18%	84
20	<i>Tengo claros cuales son mis valores y cuál es para mí más importante que el otro.</i>	3,14	0,795	25,32%	76	3	0,84	28%	86
21	<i>Sé identificar y describir mis emociones, y conozco los signos en mi cuerpo y en mis pensamientos que se producen en mí con cada emoción.</i>	3,25	0,797	24,52%	77	2,96	0,924	31,22%	84
22	<i>Considero que sé controlar mis emociones (no pierdo el control de las cosas cuando estoy muy rabioso/a, nervioso/a, triste, asustado/a...)</i>	2,53	0,935	36,96%	75	2,47	0,967	39,15%	83
23	<i>Soy consciente de que a veces cuando interpreto una situación no veo exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que yo imagino.</i>	2,66	0,776	29,17%	76	2,51	0,817	32,55%	83
24	<i>Creo que soy una persona que está motivada: le encuentro sentido a lo que hago y lo hago con empeño e ilusión.</i>	3,01	0,769	25,55%	77	3,13	0,823	26,29%	83
25	<i>Creo que soy una persona optimista.</i>	2,94	0,937	31,87%	77	2,91	0,84	28,86%	85
26	<i>Mi estilo de comunicarme me sirve para llevarme bien con mis amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc.</i>	3,49	0,719	20,60%	77	3,16	0,78	24,68%	86

3.1.3.2. Resultados del análisis diferencial de los estudiantes atendiendo a la variable sexo.

Como ya hemos visto en apartados anteriores, el cuestionario que se utilizó para la obtención de información de los estudiantes en el Primer pase, contiene una serie de 16 ítems a los que los alumnos y alumnas participantes respondieron seleccionando una respuesta en una escala del uno al cuatro (1=nunca hasta 4=siempre). Las diferencias que existen entre la opinión de chicos y chicas se dan en los ítems que apuntamos a continuación:

- Se dan diferencias a un nivel de significación de 0.05 en:
 - *ítem 15*: como observamos en la tabla 90, los chicos parecen estar más seguros de *tener sus metas claras* que las chicas.
 - *ítem 19*: en este caso, vemos como las chicas son las que mejor *saben lo que es un dilema moral y participan en discusiones de tipo ético* en mayor medida que los chicos – ver tabla 90.
- Se dan diferencias a un nivel de significación de 0.01 en:
 - *ítem 13*: parece ser que son las chicas, en mayor medida que los chicos, las que *se saben poner en lugar del otro y comprender cómo se está sintiendo*.
 - *ítem 26*: de nuevo son las alumnas de los cuatro centros participantes en este estudio, las que se sienten más satisfechas que los alumnos con el hecho de que *su estilo comunicativo les ayuda a llevarse bien con las personas que les rodean*.

Tabla 90. Diferencias obtenidas del análisis de los ítems 11-26 según el sexo						
ITEMS	Diferencias	Chicos		Chicas		
		Media	S	Media	S	
11	Creo que sé identificar y definir los problemas y sus causas, decir "aquí lo que está pasando es..."	0	2,80	0,814	2,71	0,745
12	Creo que sé prever lo que probablemente pasará si hago o digo tal cosa.	0	3,02	0,816	2,80	0,731
13	Sé ponerme en el lugar del otro/a, comprender lo que puede estar sintiendo.	*	2,66	0,856	3,05	0,872
14	Considero que hay que establecer normas y reglas.	0	2,80	0,968	2,75	1,015
15	Tengo mis metas claras.	**	3,10	1,001	3,03	0,838
16	Se buscar medios para alcanzar mis metas.	0	2,96	0,911	2,95	0,793
17	Se distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión.	0	2,93	0,875	3,05	0,887
18	Asumo la responsabilidad de lo que hago.	0	3,21	0,909	3,34	0,684
19	Sé lo que es un "Dilema Moral" y suelo participar en discusiones de tipo moral o ético (lo que está bien y lo que está mal).	**	2,24	0,900	2,42	1,104
20	Tengo claros cuales son mis valores y cuál es para mí más importante que el otro.	0	3,00	0,840	3,14	0,795
21	Sé identificar y describir mis emociones, y conozco los signos en mi cuerpo y en mis pensamientos que se producen en mí con cada emoción.	0	2,96	0,924	3,25	0,797
22	Considero que sé controlar mis emociones (no pierdo el control de las cosas cuando estoy muy rabioso/a, nervioso/a, triste, asustado/a...)	0	2,47	0,967	2,53	0,935
23	Soy consciente de que a veces cuando interpreto una situación no veo exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que yo imagino.	0	2,51	0,817	2,66	0,776
24	Creo que soy una persona que está motivada: le encuentro sentido a lo que hago y lo hago con empeño e ilusión.	0	3,13	0,823	3,01	0,769
25	Creo que soy una persona optimista.	0	2,91	0,840	2,94	0,937
26	Mi estilo de comunicarme me sirve para llevarme bien con mis amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc.	*	3,16	0,780	3,49	0,719

0 no existen diferencias significativas; ** Si que existen diferencias ($p \leq .05$); * Si que existen diferencias ($p \leq .01$)

Para finalizar, comentar que las chicas de los centros de educación secundaria que participaron en el estudio, destacan en aquellas afirmaciones que tratan de resaltar las habilidades en el proceso de comunicación. Por

ello, vemos como son más empáticas y poseen estilos comunicativos que les permiten relacionarse de una manera positiva con las personas de su entorno en mayor medida que a sus compañeros. Sin embargo, los alumnos de los institutos que formaron parte de este estudio, se muestran más seguros en cuanto a la fijación de metas u objetivos a seguir en su vida que sus compañeras.

En el Segundo pase -ver tabla 91- , podemos comprobar como las chicas aseguran tener más conflictos que los chicos con sus padres (diferencias a un nivel de significación de 0.05) y madres (diferencias a un nivel de significación de 0.01) (ítem 2). Respecto a los conflictos con los compañeros y compañeras, profesores y profesoras, no se manifiestan diferencias significativas entre la opinión de alumnos y alumnas –ver tabla 91.

Tabla 91. Diferencias entre chicos y chicas en el ítem 2.							
ITEM			Diferencias	Chicos		Chicas	
				Media	S	Media	S
2	Desde lo que ahora entiendes por conflicto, normalmente	¿Crees que los tienes con tus compañeros/as?	0	1,81	,616	1,72	0,580
		¿Crees que los tienes con tus profesores/as?	0	1,60	,859	1,42	0,678
		¿Crees que los tienes con tu padre?	**	1,47	,755	1,77	0,831
		¿Crees que los tienes con tu madre?	*	1,57	,794	2,08	0,891
0 no existen diferencias significativas; ** Si que existen diferencias (p≤.05); * Si que existen diferencias (p≤.01)							

Se observan diferencias significativas (a un a un nivel de significación 0.05) entre lo que opinan los alumnos y alumnas que respondieron al cuestionario acerca de “quienes deberían ser las personas que les enseñasen a resolver conflictos” (ítem 4). Son las chicas, las que

muestran un mayor acuerdo que los chicos, en que sean otras personas como las amistades, las que les enseñen a resolver conflictos –ver tabla 92.

Tabla 92. Diferencias entre chicos y chicas en el ítem 4.							
ITEM			Diferencias	Chicos		Chicas	
				Media	S	Media	S
4	Después de la formación que has recibido, ¿Quién crees que debería enseñarte a resolver tus conflictos?	Padres y madres	0	3,02	0,994	3,22	0,946
		Profesores-as	0	2,23	0,953	2,16	0,980
		Tutor-a	0	2,52	1,040	2,57	1,055
		Orientador-a	0	2,19	1,115	2,15	1,093
		Personal externo	0	1,64	0,885	1,91	0,940
		Otros	**	1,74	1,045	2,31	1,249
0 no existen diferencias significativas; ** Si que existen diferencias ($p \leq 0.05$); * Si que existen diferencias ($p \leq 0.01$)							

Por último, comentar que respecto a la formación recibida, de nuevo, se presentan diferencias significativas entre alumnos y alumnas (a un nivel de significación de 0.05). De hecho son las chicas las que muestran mayor satisfacción que los chicos respecto a lo que les han enseñado acerca de “*estrategias para conocer y resolver conflictos que tienen con los demás*” y sobre “*estrategias para decir mejor lo que ellas piensan*” (ítem 5) –ver tabla 93.

Tabla 93. Diferencias entre chicos y chicas en el ítem 5.							
ITEM			Diferencias	Chicos		Chicas	
				Media	S	Media	S
5	¿Estás satisfecho/a con lo que te han enseñado sobre?	Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienes con los demás	**	2,84	0,791	3,11	0,636
		Técnicas para expresar sentimientos y emociones	0	2,69	0,944	3,10	0,808
		Estrategias para decir mejor lo que piensas	**	2,92	0,871	3,26	0,839
		Cómo entender lo que los demás piensan	0	2,80	0,833	3,07	0,733
		Cómo actuar cuando tienes un conflicto o problema	0	2,98	0,821	3,25	0,778
0 no existen diferencias significativas; ** Si que existen diferencias ($p \leq 0.05$); * Sí que existen diferencias ($p \leq 0.01$)							

En definitiva, podemos concluir este apartado comentando que las estudiantes que participaron en el estudio dicen tener más conflictos que los chicos con sus padres y madres. Estas mismas alumnas consideran en mayor grado que los alumnos, que quienes deberían enseñarles a resolver conflictos son sus amistades. Así mismo, se muestran más satisfechas que sus compañeros de clase con la formación recibida en el programa en cuanto a estrategias para decir mejor lo que piensan y para conocer y resolver conflictos.

3.2. RESULTADOS DEL PROFESORADO.

Recordar que la participación del profesorado era voluntaria tanto en la implementación como en la evaluación del *programa*. Por ello, hubo profesores que no respondieron a los cuestionarios que se les pasaron ni antes de su implementación ni después, siendo así muy pocas las repuestas que hemos obtenido lo que nos lleva a poder realizar un comentario general de las mismas.

En el Primer pase –responden cuatro docentes-, el 75% de los mismos, nos dicen qué para ellos conflicto es: *un problema que se da entre dos o más personas, la interferencia o disfunción de la armonía en una relación* o que simplemente un conflicto *es discrepar, disentir o interferir en general*. Conflictos, que en el mismo porcentaje, señalan tener con sus alumnos. Las “*causas de los mismos*” se producen por: *malentendidos en la comunicación, diferencia de criterios en la aplicación de las normas o situaciones de aprendizaje*. También señalan que la “*forma en la que suelen solucionar estos conflictos*” es: intentando dialogar con los alumnos afectados e incluso uno de ellos aporta la información de que soluciona el conflicto a través del uso de medidas como la expulsión del alumno. Además, los profesores que responden asocian su buena o mala actuación a tener éxito en la resolución del conflicto, es decir, no valoran el proceso de actuación seguido en el mismo, sino que se encuentran puramente mediatizados por el resultado. Así nos dicen que en ocasiones su actuación ante la resolución de conflictos no ha sido la adecuada porque *no ha sido efectiva*, al no llegar a soluciones.

Es un profesorado consciente de que deben de estar preparados para resolver las incidencias, dado que según su opinión es necesario para poder activar la dinámica de los grupos y señalan que les gustaría recibir formación a través de personal especializado y externo al centro, sobre el “ejercicio de la autoridad positiva en el aula”; “técnicas de dinamización y cohesión grupal” y “técnicas de resolución de conflictos”, así como formación sobre “mediación educativa”.

Por último señalar algo que nos preocupa y es que aparece el reflejo de una idea muy extendida en este nivel educativo: *no podemos hacer nada, estamos influidos por factores externos.*

Tabla 94. ítems del cuestionario para profesores y profesoras (primer pase)
ITEM
1. ¿Qué entiende por conflicto?
2. Desde su concepción de conflicto, normalmente, ¿tiene conflictos con sus alumnos/as? ¿De qué tipo? ¿Cómo los soluciona?
3. Desde su concepción de conflicto, normalmente, ¿tiene conflictos con sus compañeros/as? ¿De qué tipo? ¿Cómo los soluciona?
4. Desde su concepción de conflicto, normalmente, ¿tiene conflictos con los padres y madres de sus alumnos/as? ¿De qué tipo? ¿Cómo los soluciona?
5. Desde su concepción de conflicto, normalmente, ¿Tiene conflictos con el equipo directivo? ¿De qué tipo? ¿Cómo los soluciona?
6. Después de haber actuado ante un conflicto, ¿Considera que su actuación ha sido adecuada? ¿Por qué?
7. ¿Considera que debe estar preparado para solucionar las incidencias del aula? ¿Por qué?
8. ¿Le gustaría recibir formación para solucionar los posibles conflictos que surgen en el aula? ¿Por qué?
9. Si ha respondido afirmativamente en la pregunta anterior, ¿en qué le gustaría recibir formación?
10. ¿Quien cree que debería proporcionarle esa información?
11. ¿Ha recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...? ¿Qué le ha parecido?

En el Segundo pase –responden seis docente- queremos destacar que el profesorado ha notado un cambio en sus estudiantes, sobre todo respecto a los comentarios que les hacen sus alumnos y alumnas. Así, nos señalan que *se ha producido un cambio de actitud en las tutorías, son más respetuosos y muestran un mayor nivel de reflexión en general, así como que presentan mayor fluidez en el planteamiento de los problemas y su resolución*. Desde su opinión, el trabajo realizado en el *Programa de Convivencia y Mediación Escolar*, ha mejorado la convivencia en el aula manifestándose en *una mejora en las relaciones interpersonales con el alumnado* (relaciones entre profesores-alumnos y alumnos-alumnos), *en una mayor cohesión del grupo de clase, en que los estudiantes se aceptan y comprenden mejor*. En definitiva, el profesorado ha constatado que han cesado los conflictos más violentos que se daban antes de implementarse el *programa*, y que los estudiantes se muestran más abiertos, se comprenden mejor y muestran una mayor aceptación entre todos.

Además, nos señalan que el *programa* debería tener una mayor continuidad puesto que consideran que las actividades que realiza, están diseñadas para fomentar la cohesión de grupo, ayudando a los estudiantes a resolver sus problemas sin violencia. Señalan también la necesidad de continuidad de iniciativas que fomenten la convivencia puesto que para que exista un cambio en las actitudes, es necesario que se trabajen a lo largo del tiempo. Añaden por último, que este tipo de iniciativas de formación, debería estar dirigida no sólo a los estudiantes sino también al profesorado.

Tabla 95. ítems del cuestionario de profesores y profesoras (segundo pase)
ITEM
1. ¿Ha estado presente en las sesiones del programa de convivencia y mediación escolar?
2. Tras el programa de convivencia y mediación escolar, los alumnos y alumnas de su grupo saben cómo resolver conflictos en su vida cotidiana fuera y dentro de la escuela, ¿en qué lo ha notado?
3. Tras el programa de convivencia y mediación escolar, los alumnos y alumnas de su grupo saben cómo solucionar los conflictos en el aula? ¿En qué lo ha notado?
4. ¿Considera que el programa de convivencia y mediación escolar ha mejorado la convivencia en el aula? ¿En qué lo ha notado?
5. ¿Considera que el programa de convivencia y mediación escolar debería tener una continuidad en el próximo curso?

3.3. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN.

En el Primer pase, al comenzar el cuestionario les preguntamos “*desde cuándo formaban parte del equipo de mediación*” (ítem 1). A esta pregunta sólo respondieron cinco personas de las 14 que componían el equipo, señalando que llevaban en el grupo menos de un año. Realmente el equipo de mediación se formó el mismo curso 2007-08 en el que se implantaba el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”, por lo que en el momento en el que se les pasó el cuestionario se acababa de configurar.

Cuando les preguntamos acerca de si “*creían que era necesaria la presencia de un equipo de mediación en el centro*” (ítem 3), la mayoría de los componentes del grupo contestó de manera afirmativa, tan sólo una de

las profesoras que componen el equipo considera que no es necesario que exista un equipo de mediación en el instituto.

Seguidamente les consultamos acerca de “*cuáles eran los miembros de la comunidad educativa que consideraban como imprescindibles dentro de un equipo de mediación*” (ítem 4). De los colectivos que forman la comunidad escolar (director o directora, profesores y profesoras, alumnos y alumnas, padres, madres, orientador u orientadora y personal no docente del centro) son los de profesores y profesoras y alumnos y alumnas los escogidos como parte fundamental de un equipo de mediación. Aunque también, se considera imprescindible en un alto porcentaje, la presencia de padres y madres (76.90%), orientador/a del centro (69.20%), y director/a (61.50%). La opción menos escogida fue el personal no docente (23.10%). Además, una de las personas que ha respondido a esta cuestión, considera que algunas personas del barrio también podrían formar parte del equipo de mediación.

También les preguntamos acerca de si “*consideraban que la mediación es útil para resolver conflictos*” (ítem 5), en este caso, la respuesta de todos los componentes del equipo fue afirmativa, aunque tan sólo un 15.40% de las personas que contestaron al cuestionario “*han experimentado alguna mediación*” (ítem 6). Argumentaron que la mediación:

- *ayuda a resolver conflictos a aquellos que están implicados en ellos,*
- *fomenta la comunicación y el entendimiento,*
- *ayuda a los demás a que se escuchen para poder solucionar su problema porque hablando se puede solucionar,*

- *emplea unas técnicas que permiten resolver conflictos, como la escucha activa,*
- *es un proceso neutral y las partes participan de manera voluntaria,*
- *puede dar un enfoque nuevo y más profesional para tratar los conflictos, puesto que la solución a los mismos no viene impuesta, sino que es pactada entre las personas que los protagonizan.*

Cuando les preguntamos acerca de “*cuáles eran los conflictos en los que las personas del grupo creían que se podía mediar*” (ítem 7), entre las respuestas encontramos:

- *En malentendidos que se dan en el aula a consecuencia de la falta de comunicación.*
- *En situaciones que intervengan alumnos con problemas de adaptación.*
- *En peleas, disputas,...*

Sin embargo, una persona del equipo apunta que no es posible mediar en aquellos conflictos en los que se transgreda alguna norma y que se puede mediar siempre y cuando las personas implicadas en el conflicto estén de acuerdo en hacerlo.

Otra de las cuestiones que les planteamos a las personas que formaban parte del equipo de mediación fue acerca de “*cuáles eran las características que según ellos debía tener un mediador*” (ítem 8). Entre dichas características, las personas encuestadas consideran que una persona que medie, entre otras, ha de ser *fundamentalmente neutral, paciente* y ha de *saber escuchar a los demás*. También valoran en el mediador/a la *paciencia, serenidad, imparcialidad, y empatía*. A éstas características se les suman otras que han sido nombradas con una frecuencia menor como son la

comprensión, la asertividad, así como que el mediador o mediadora sea una persona conciliadora, que no prejuzgue, que actúe con templanza y sentido común para lograr que las personas en conflicto encuentren la solución a su problema.

Casi finalizando el cuestionario, las personas del grupo debían contestar a la pregunta de “*si les gustaría recibir formación sobre mediación*” (ítem 9). Casi la totalidad de estas personas (un 92.90%), respondieron de manera afirmativa. Señalan que la mediación es un tema sobre el que desean aprender más, que es de su interés y que puede ayudarles a resolver conflictos, no sólo a nivel personal, sino también a nivel de promoción de la convivencia en el centro.

Por último les preguntamos “*si habían recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...*” (ítem 10) en alguna otra ocasión. Más de la mitad de las personas que componen el equipo respondieron afirmativamente (un 57.10%). La valoración que aportaron acerca de la formación recibida es positiva, puesto que los miembros del grupo que contestaron muestran su satisfacción diciendo que *fue interesante y útil*, aunque alguno resalta la necesidad de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en el *programa*.

En el Segundo pase, les preguntamos, a las personas que componen el equipo de mediación del centro Distrito Marítimo¹, acerca de “*si consideraban necesario que existiese dicho equipo en el instituto tras pasar por el Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” (ítem 1). Más de la mitad de las personas que contestaron al cuestionario señalan estar

¹ Recordemos que el único centro que escogió la acción del programa consistente en la formación de un equipo de mediación fue el IES Distrito Marítimo.

totalmente de acuerdo con la necesidad de que esté el equipo de mediación en el centro (un 65%). El motivo que apuntan para argumentar esta respuesta, es que la existencia de este equipo sirve para controlar ciertas situaciones que puedan violentar o generar tensión en el ambiente, mejorando la convivencia.

También les preguntamos, si una vez desarrollado el programa “*consideraban que la mediación contribuye a la mejora de la convivencia en el centro*” (ítem 2). La respuesta de los componentes del equipo muestra una opinión muy similar a la que apuntaban en la cuestión anterior. Tendencia que refuerza el acuerdo respecto a la afirmación de que la mediación permite el acercamiento entre las partes implicadas en un conflicto, con lo que repercute directamente en la mejora de la convivencia escolar.

Respecto al “*tipo de conflictos que habían mediado una vez implementado el programa*” (ítem 3), contestaron un 55% del total de las personas que respondieron al cuestionario, señalando un 40% de las mismas, que todavía no habían mediado en ninguna situación. Tan sólo un 15% asegura haber mediado en diversos conflictos entre alumnos de un mismo curso por peleas, y otros por marginar a una compañera, así como entre alumnos/as y profesores/as.

Seguidamente les pedimos su opinión respecto a “*si consideraban que existen tipos de conflictos en los que no se puede mediar una vez había pasado por el programa formativo*” (ítem 4), a lo que más de la mitad de las personas que contestaron (65%) afirman estar de acuerdo. Acuerdo, que les lleva a señalar, que hay conflictos que no pueden tratarse a través de la mediación, como son sobre todo los problemas familiares y aquellos

conflictos en los que se da una agresión física grave o van en contra de las normas del centro de manera reiterada. Además, existen otros conflictos que también ponen en duda el funcionamiento de la mediación como método de gestión de conflictos, según algunos miembros del equipo de mediación, éstos son los que se relacionan con el acoso o delitos, los que son competencia de la materia del profesor y los que se producen entre el personal docente. Argumentan que dichos conflictos no son de la competencia del equipo de mediación del centro. Sin embargo, una de las personas de dicho equipo opina que es posible mediar en todos y cada uno de los casos que se den en el instituto.

Por último, los componentes del equipo de mediación nos ofrece la “*valoración que hacen acerca de la formación que recibieron en el Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” (ítem 5). Parece que existe cierto grado de satisfacción entre las personas que respondieron al cuestionario, así el 84.20% de los miembros del grupo señalan que dicha formación fue *buena y muy buena*, y el resto apuntan que fue *excelente*. O dicho de otra forma, casi la totalidad de las personas que forman parte del equipo de mediación y que respondieron a esta pregunta (95%) opinan que la formación que han recibido puede ser definida de buena a excelente, aunque se dan un par de opiniones que señalan echar de menos algo más de práctica y un periodo mayor de formación.

Señalar a modo de conclusión en esta audiencia, que cuando contactamos por primera vez con el equipo de mediación, casi en su totalidad, señalan como necesario que exista dicho equipo en el centro y consideran que, fundamentalmente puede estar compuesto por profesorado y

alumnado, así como padres y madres de estudiantes, orientador/a, director/a del centro. Los componentes del equipo opinan que la mediación es un proceso voluntario que ayuda a las partes implicadas a resolver conflictos y fomenta la comunicación en la solución de problemas. Además, consideran que se puede mediar en casi todos los conflictos a excepción de aquellos en los que se transgrede alguna norma, aunque pocos han intervenido en una mediación. También consideran que un mediador debe tener empatía, ser comprensivo, asertivo, conciliador y no prejuzgar. Por último, nos dicen que necesitan formación en mediación, aunque bastantes personas del equipo ya la habían recibido en otras ocasiones, aunque apuntan que fue poco orientada a la práctica.

Finalizado el *programa*, más de la mitad de los miembros del equipo de mediación siguen pensando que es necesaria la presencia de dicho equipo en el centro. Sin embargo, tampoco parece que hayan intervenido en demasiadas mediaciones. La mayoría de miembros del equipo, se muestran satisfechos con la formación recibida, aunque algunos echan de menos más práctica y la extensión en el tiempo de dicha formación.

A nivel global, podemos concluir que el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” ha provocado un cambio en los estudiantes que no sólo ha sido advertido por ellos, sino también por sus profesores y profesoras.

Una vez implementado el *programa*, los alumnos y alumnas de los cuatro centros en los que se llevó a cabo, afirman que pueden resolver mejor sus conflictos. Se muestran satisfechos con la formación recibida, sobre

todo con la referida a “*cómo actuar ante los conflictos y a estrategias para expresar mejor lo que piensan*”.

Sin embargo, los estudiantes apuntan que son los padres y madres los que deberían enseñarles a resolver conflictos. Parece ser que los propios estudiantes, exigen una de las funciones primordiales que ha correspondido tradicionalmente a la familia como agente de socialización primario, se trata de su implicación más directa en la educación de sus hijos e hijas.

Según sus profesores, los estudiantes han aprendido a solucionar sus problemas de una forma dialogante prescindiendo de la violencia y aceptando a los demás. El profesorado ha notado un cambio de actitud y una mayor reflexión en los alumnos y alumnas de los institutos a la hora de tratar los conflictos cotidianos. También señalan que gracias a la implementación del *programa*, se ha producido una mejora general en el clima de convivencia del aula y ha aumentado la cohesión de grupo. Esto les hace reclamar una mayor continuidad en este tipo de programas fundamentados en potenciar la convivencia escolar, y que dicha formación se haga extensiva también al profesorado, así como al equipo de mediación.

4. ESTUDIO EMPÍRICO CUALITATIVO

En este momento nos planteamos el análisis cualitativo de la información aportada por las distintas audiencias. En esta parte de la tesis, se establece el proceso de indagación de esta información, el cual pasamos a desarrollar y explicar a continuación, atendiendo, al rigor y a la transparencia que nos aseguran la validez y credibilidad del diseño y de los resultados obtenidos.

Según diversos autores, la evaluación de programas se caracteriza por la complementariedad, de forma que el análisis de la información se lleva a cabo utilizando de manera complementaria distintos enfoques, métodos y técnicas. Dado que en esta evaluación de programas la referencia a los sujetos implicados es inevitable, se hace necesario utilizar todas aquellas técnicas que nos permitan recabar el mayor conocimiento de la realidad analizada como posibilidades de acceder a dicha realidad. Esto es así porque la recogida de información debe ser exacta, pero, además, la interpretación del significado que tiene esa información debe ser lógica evitando al máximo la presentación de interpretaciones falsas. Según y Cook y Reichardt (1982) un requisito necesario para proceder a una evaluación más rica sería la de la utilización de varios tipos de métodos y técnicas.

Asimismo, en este estudio se ha pretendido penetrar en la subjetividad de los sujetos y del grupo a través de una vía inductiva en la construcción del conocimiento, siendo el papel de la investigadora la de atribuir significados, elaborar resultados y extraer las conclusiones.

Pero como bien señalan Lukas y Santiago (2009: 257) “*el evaluador cualitativo no dispone de procedimientos claramente definidos que le indiquen el camino a seguir. Por ello, muchas veces cada evaluador crea su propia forma de analizar los datos y en demasiadas ocasiones se ha declarado que el análisis de datos cualitativos tiene un gran componente artístico*”.

Así, se trata de la búsqueda de la subjetividad de los implicados, el conocimiento exhaustivo de particularidades, la obtención de discursos a través de un diseño emergente, en el que cada decisión de incrementar la investigación depende de la información previa. Es decir, los pasos del análisis de los datos son simultáneos e interactivos en lugar de pasos secuenciales. Además, señalar que el evaluador debe adquirir un gran compromiso con las descripciones e interpretaciones específicas de lo que investiga.

4.1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.

En todo nuestro proceso de evaluación ha existido la necesidad de establecer una estrategia de complementación metodológica que nos ofrezca como resultado dos imágenes de la realidad que se pretende evaluar:

- Una sobre el funcionamiento del programa y,
- otra sobre las interpretaciones y percepciones de sus usuarios – efectividad del programa-, de la cual nos vamos a ocupar en este estudio.

Atendiendo a las estrategias de complementariedad y métodos que pueden aplicarse a estudios evaluativos, se ha creído conveniente desarrollar un diseño de triangulación de la información el cual pretende obtener una visión más completa de la realidad. Se trata de encontrar el componente integrador que da la posibilidad de conocer la divergencia o convergencia de los resultados, desde la utilización de diferentes fuentes suministradoras de datos (alumnado, profesorado y equipo de mediación), que a través de diferentes instrumentos de recogida de información nos ofrecen sus perspectivas sobre la misma situación. Esta idea conlleva reforzar la validez y la credibilidad de los resultados obtenidos. Estas estrategias de análisis que atienden a los niveles, dimensiones y dinámicas de la información aportada por las distintas audiencias y considerada por la investigadora como esencial, parten de una estrategia intensiva que se integra en el análisis y potencialmente en todos los elementos presentes en la información aportada (Navarro y Díaz, 1994).

Según los propósitos de la investigación cualitativa que autores como Marshall y Rossman (1999) señalan – ver tabla 96-, en esta evaluación nos hallamos en una investigación exploratoria descriptiva, entendiendo el fenómeno de evaluación desde la perspectiva de los implicados o participantes de programa. Así, los significados de los mismos incluyen sus sentimientos, sus creencias, sus ideas, sus pensamientos y sus conductas. Es decir, se realiza una descripción precisa y sistemática de las características de la información aportada con un carácter exploratorio, tratando de describir tendencias y cambios en el contenido de la comunicación y así:

- ✓ Averiguar la evolución de las actividades del pensamiento de los usuarios y demás implicados.
- ✓ Revelar diferencias en el contenido de las opiniones.
- ✓ Analizar el contenido de las comunicaciones en términos de objetivos explícitos del estudio.

<i>Tabla 96. Propósito de la investigación y preguntas ilustrativas de la investigación cualitativa según Marshall y Rossman (1999)</i>	
Propósito	Preguntas
Exploración descriptiva	
Para examinar fenómenos nuevos o poco conocidos	¿Qué está pasando en esta situación social? ¿Cuáles son las categorías y los motivos de las intenciones de los participantes? ¿Cómo están relacionados estos patrones con las propuestas/afirmaciones?
Para descubrir motivos de las intenciones de los participantes	
Para desarrollar un concepto, modelo o hipótesis de forma detallada para la futura investigación	
Explicación descriptiva	
Para describir y explicar los patrones relacionados con el fenómeno	¿Qué acontecimientos, creencias, actitudes y /o normas influyen en este fenómeno? ¿Cómo explican los participantes el fenómeno?
Para identificar las relaciones que influyen sobre los fenómenos	
Emancipación	
Para crear oportunidades y la voluntad de iniciar la acción social	¿Cómo explican y describen los participantes sus problemas y emprenden acciones positivas?

4.2. OBJETIVO Y FINALIDAD DEL ESTUDIO.

En este análisis se pretende conocer las opiniones respecto a los temas claves relacionados con las situaciones de convivencia en los centros escolares y explorar cuáles son los significados de dichas opiniones. Es

decir, el objetivo general de este estudio cualitativo es penetrar en la subjetividad de la información aportada por los sujetos, describiendo, interpretando y analizando las opiniones del alumnado, profesorado, equipo de mediación, coordinadora e implementadora del *Programa de Convivencia y Mediación Escolar*.

Trataremos de entender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes, de los significados incluyendo de esta manera sus sentimientos, sus creencias, sus ideas, sus pensamientos y sus conductas.

Concretamente, lo que se pretende a través de este procedimiento es analizar de forma inductiva y posteriormente comparativa la información aportada por las diferentes audiencias en dos momentos de recogida de información: antes de la implementación del programa (Pase 1) y una vez finalizado el programa (Pase 2).

Siendo la finalidad de este estudio averiguar si se ha producido algún cambio en las opiniones aportadas por las audiencias debido a la acción/intervención del programa. Es decir, si ha habido modificaciones en las opiniones, percepciones, actitudes y conductas de las audiencias implicadas y si este cambio ha sido a favor de la promoción de la convivencia en los centros escolares, comprobando así la efectividad del programa de forma que ayude a mejorar los procesos educativos en este ámbito.

De esta manera, las cuestiones o interrogantes que dirigen este estudio hacen referencia a:

1. ¿Qué entienden por conflicto y qué tipo de conflictos tienen el alumnado, profesorado y equipo de mediación?
2. ¿Cómo solucionan los conflictos el alumnado, profesorado y equipo de mediación?

3. ¿Se ha producido algún cambio en la opinión de alumnos, profesores, equipo de mediación del programa de convivencia y mediación escolar?

Estableciéndose así los siguientes *objetivos específicos*:

- ✓ Conocer los temas que plantean las diferentes audiencias acerca de las cuestiones que se les propusieron.
- ✓ Comparar las diferentes categorías temáticas que surgen de cada una de las audiencias.
- ✓ Conocer los cambios que se han producido en la opinión de las audiencias antes y después de la implementación del programa, en función del análisis de dichas categorías.
- ✓ Establecer una aproximación de modelos de respuestas/significados para la evaluación de estos programas.

4.3. MUESTRA ESPECÍFICA DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO.

En este apartado creemos conveniente señalar lo que autores como McMillan y Shumacher (2005) especifican con respecto a la muestra de un estudio cualitativo, es decir, creemos relevante destacar que consideramos a los procesos de determinación de la muestra como algo dinámico, adecuado y básico más que como parámetros de población estáticos o previos puesto que *“la lógica del tamaño de la muestra está relacionada con el propósito del estudio, el problema de la investigación, la técnica de recogida de información y la disponibilidad de los casos con abundante información. Así, la comprensión generada a partir de la investigación cualitativa depende más de la abundancia de información acerca de los casos y de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra”*.

Las audiencias que participaron en este estudio fueron concretamente: alumnado participante en el programa, profesorado de los centros en los que se implementa el programa, el equipo de mediación formado por alumnado, profesora y familias, una implementadora, persona que desarrolla el programa, y la coordinadora del programa – ver tabla 97-.

Audiencias	Primer pase	N	Segundo pase	N
Alumnado	✓	163	✓	166
Profesores	✓	4	✓	6
Equipo de mediación	✓	14	✓	20
Implementadora		1	✓	1
Coordinadora		1	✓	1

4.4. FASE DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN Y ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

**** RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN**

Los procedimientos utilizados para la recogida de información se han basado en las técnicas de encuesta, concretamente en el cuestionario y en la entrevista semiestructurada. En cuanto a la distribución temporal de la recogida de información, señalar que mientras el cuestionario se pasó en dos momentos, al principio y al finalizar el programa, las entrevistas se realizaron al finalizar el programa.

A) Cuestionario

Respecto a la información extraída a partir del cuestionario, debemos comentar que se trata de un instrumento que se pasó en dos momentos, por lo que tiene dos versiones.

A su vez, las preguntas de ambos cuestionarios varían ligeramente dependiendo de la audiencia a las que van dirigidas, ya sean estudiantes, profesores y profesoras o equipo de mediación.

A continuación, presentamos la relación de ítems que fueron tratados en los cuestionarios diseñados específicamente para este estudio -ver tablas 98 a 103-, y a partir de los cuales se obtiene la información necesaria para resolver las cuestiones que dirigen esta investigación cualitativa.

Tabla 98. Items cualitativos del Cuestionario de Estudiantes. Enero.	
1. ¿Qué entiendes por conflicto?	
2. Desde lo que entiendes por conflicto, normalmente ¿crees que los tienes con:	
Tus compañeros/as?	3. ¿De qué tipo?
	4. ¿Cómo lo solucionas?
Tus profesores/as?	5. ¿De qué tipo?
	6. ¿Cómo lo solucionas?
Tu padre?	7. ¿De qué tipo?
	8. ¿Cómo lo solucionas?
Tu madre?	9. ¿De qué tipo?
	10. ¿Cómo lo solucionas?
11. En general, ¿crees que la forma en que solucionas tus conflictos es la mejor? ¿Por qué?	
12. ¿Te gustaría que te enseñaran otras formas para solucionar esos conflictos?	
13. ¿Has recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...? ¿Qué te ha parecido?	

Tabla 99. Items cualitativos del Cuestionario de Estudiantes. Junio.	
1. Después del programa de convivencia y mediación, ¿podrías decir que entiendes por conflicto?	
2. Desde lo que ahora entiendes por conflicto, ¿tienes conflictos con?:	
Compañeros/as	3. ¿De qué tipo?
	4. ¿Cómo lo solucionas?
Profesores/as	5. ¿De qué tipo?
	6. ¿Cómo lo solucionas?
Padre	7. ¿De qué tipo?
	8. ¿Cómo lo solucionas?
Madre	9. ¿De qué tipo?
	10. ¿Cómo lo solucionas?
11. Después del programa de convivencia y mediación escolar, ¿crees que a partir de ahora vas a resolver mejor tus conflictos? ¿Por qué?	

Tabla 100. Items cualitativos del Cuestionario Profesorado. Enero.	
1. ¿Qué entiende por conflicto?	
2. Desde su concepción conflicto, normalmente ¿tiene conflictos con:	
<i>Sus alumnos/as?</i>	3. ¿De qué tipo?
	4. ¿Cómo lo soluciona?
<i>Sus compañeros/as?</i>	5. ¿De qué tipo?
	6. ¿Cómo lo soluciona?
<i>Los padres y madres de sus alumnos/as?</i>	7. ¿De qué tipo?
	8. ¿Cómo lo soluciona?
<i>El equipo directivo?</i>	9. ¿De qué tipo?
10. Después de haber actuado ante un conflicto, ¿considera que su actuación ha sido adecuada? ¿Por qué?	
11. ¿Considera que debe estar preparado para solucionar las incidencias del aula? ¿Por qué?	
12. ¿Le gustaría recibir formación para solucionar los posibles conflictos que surgen en el aula? ¿Por qué?	
13. ¿Ha recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...? ¿Qué le ha parecido?	

Tabla 101. Items cualitativos del Cuestionario de Profesorado. Junio.	
1. Tras el programa de convivencia y mediación escolar, los alumnos y alumnas de su grupo saben cómo resolver conflictos en su vida cotidiana fuera y dentro de la escuela ¿En qué lo ha notado?	
2. Tras el programa de convivencia y mediación escolar, los alumnos y alumnas de su grupo ¿saben cómo solucionar los conflictos en el aula? ¿En qué lo ha notado?	
3. ¿Considera que el programa de convivencia y mediación escolar ha mejorado la convivencia en el aula? ¿En qué lo ha notado?	
4. ¿Considera que el programa de convivencia y mediación escolar debería tener una continuidad en el próximo curso? ¿Por qué?	

Tabla 102. Ítems cualitativos del Cuestionario Equipo de Mediación. Enero.

1. ¿Crees que es necesario que exista un equipo de mediación en el centro? ¿Por qué?
2. ¿Consideras que la mediación es útil para resolver conflictos? ¿Por qué?
3. ¿Has intervenido en alguna mediación?
4. ¿En qué tipo de conflictos crees que se puede intervenir (mediar)?
5. ¿Qué características crees que debe tener un mediador?
6. ¿Te gustaría recibir formación sobre mediación? ¿Por qué?
7. ¿Has recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...? ¿Qué te ha parecido?

Tabla 103. Ítems cualitativos del Cuestionario Equipo de Mediación. Junio.

1. ¿Crees que es necesario que exista un equipo de mediación en el centro? ¿Por qué?
2. ¿Consideras que la mediación es útil para resolver conflictos? ¿Por qué?
3. ¿Has intervenido en alguna mediación?
4. ¿En qué tipo de conflictos crees que se puede intervenir (mediar)?
5. ¿Qué características crees que debe tener un mediador?
6. ¿Te gustaría recibir formación sobre mediación? ¿Por qué?
7. ¿Has recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...? ¿Qué te ha parecido?

B) Entrevista

La entrevista semiestructurada fue la técnica utilizada para la obtención de información de dos de las audiencias relevantes: la coordinadora y una de las implementadoras del “Programa de convivencia y mediación escolar”.

A través de este instrumento, se obtuvo información significativa acerca de la valoración del programa por parte de estas audiencias. A

continuación, se señalan los ítems que conforman la guía de entrevista que se les pasó– ver tabla 104-.

El momento de aplicación de la misma fue al finalizar el programa de convivencia y mediación escolar.

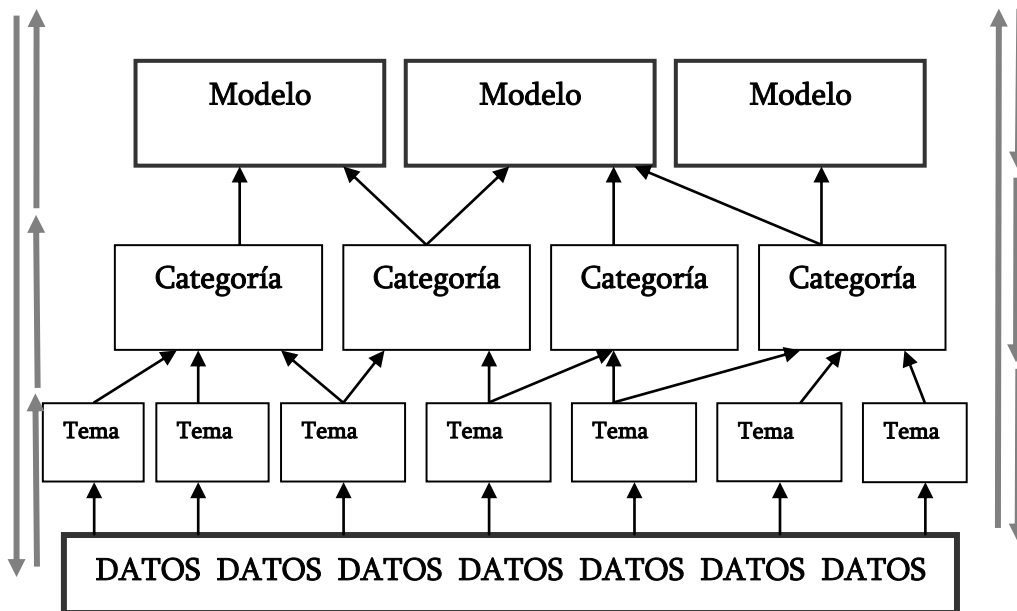
Tabla 104. Ítems cualitativos Entrevista. Junio.	
1.	¿Consideras que se han cumplido los objetivos que se pretendían con la implementación del programa?
2.	¿Consideras que las actividades que se han implementado ha sido suficientes? ¿se han adecuado a las necesidades del alumnado y equipo de mediación?
3.	¿Has notado alguna mejora en los grupos de alumnos/equipo de mediación que participaron en el programa desde el principio al final de las sesiones?
4.	¿Ha habido algún cambio en el programa de mediación y convivencia escolar respecto al que se implementó en el curso 2005-06?
5.	Si se ha producido algún cambio, ¿cual ha sido?: a. ¿Cuales han sido los motivos para que se produjeran los cambios? b. ¿Consideras que esos cambios han sido positivos o han llevado a alguna mejora?
6.	De las personas que han participado en el programa, ¿alguna de de ellas participó en el que se implementó en el curso 2005-06?
7.	Señala los aspectos positivos y negativos que destacas del programa de convivencia y mediación escolar.

***** ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

En las estrategias de análisis cualitativos nuestra función como evaluadoras es atribuir significados, elaborar resultados y extraer conclusiones. Por ello este estudio se convierte en un *proceso inductivo* de

organización de la información, aunque se utiliza un modo deductivo de pensar en momentos determinados. Concretamente partimos de la información recogida y agrupada en categorías—ofreciendo una síntesis descriptiva de la información aportada por las distintas audiencias y siguiendo las siguientes fases en el diseño que pasamos a explicar –ver Figura 1- .

Figura 1. Construcción de Modelos de Significado. McMillan, J.H y Shumacher, S. (2005). Adaptado de A. Viera y J. Pollock (1992).



Así presentamos un proceso de análisis cualitativo revelador que a partir de los datos (información literal aportada por las distintas fuentes), se establecen los temas y categorías que han provenido inicialmente de los datos y algunos de ellos predeterminados por la teoría, hasta llegar a modelos de búsqueda para posibles explicaciones teóricas.

De forma específica, a continuación señalamos las fases realizadas para la consecución de los resultados del análisis que aquí presentamos

Fase 1. Establecimiento de unidades mínimas de información o segmentos de datos. En esta fase se ha procedido a establecer las unidades mínimas de contenido y significado extraídas directamente de los ítems del cuestionario y de la entrevista. Según Mc Millan y Schumacher (2005:487), estas unidades pueden ser de cualquier tamaño: una palabra, una frase, unas cuantas líneas,... - ver Anexo 2-.

Fase 2. Generación de temas principales. A partir de las unidades de análisis se generaron los temas. En esta fase, generamos los temas atendiendo a la similitud y agrupación de unidades de contenido y significado, estableciéndose los temas cuando varias unidades mínimas de contenido hacían referencia a un área específica de conocimiento. Hemos de especificar que un *tema* es el nombre descriptivo para denominar la materia del segmento (de fase 1). En estos momentos nos preguntábamos a propósito de qué se estaba hablando, lo que nos permitía identificar el significado del segmento de información o dato – información aportada en Anexo 2-.

Fase 3. Generación de categorías. A continuación se formaron *las categorías*, agrupando los temas que estaban relacionados o eran comunes. Para ello se siguió el proceso de categorías que propone McMillan y Shumacher (2005) siguiendo dos perspectivas:

- a. Los nombres de las categorías son los que proceden de los datos, es decir, explicaciones de lo que el tema significa para los participantes y;
- b. Se ha de atender a la revisión documental y empírica que hacen los investigadores/as acerca del tema que nos ocupa.

Así y de forma intuitiva las fuentes de categorías que se determinaron en este estudio atienden a:

- Las preguntas que guían nuestra investigación/evaluación;
- Al instrumento (cuestionario) utilizado para la recogida de información;
- La experiencia personal de la investigadora en este campo y;
- Las categorías encontradas en la bibliografía: otras experiencias, investigaciones, trabajos, etc.

Señalar que en esta fase, convirtiendo los temas en categorías, las investigadoras se ven obligadas a pensar de forma más abstracta, puesto que una *categoría* es un concepto abstracto que representa el significado de temas similares. Los temas pueden formar parte de más de una categoría – ver Figura 1-. Esto es posible porque el contenido de un tema (exposición explícita) puede poseer varias connotaciones (significados implícitos). De ahí que las investigadoras evitan pensar de una forma estandarizada sobre el fenómeno, es decir, rechazan los prejuicios formulados por las audiencias, investigando sobre lo que realmente quieren decir y explorando todos los aspectos posibles de una categoría. Así, cada categoría se subdivide en subcategorías a medida que los datos van siendo analizados. De ahí que se tienda a destacar los temas y las categorías en la formulación de datos porque

el objetivo es representar la situación desde la perspectiva de los participantes.

Fase 4. Establecimiento de las relaciones entre las categorías y los modelos de significados. La cuarta fase hace referencia al establecimiento por parte de las investigadoras de las afirmaciones generales sobre las relaciones entre las categorías al ir descubriendo modelos en los datos o información aportada. Entendiendo por *modelo* a la relación entre las categorías (McMillan y Shumacher, 2005). Teóricamente en la búsqueda de los modelos, las investigadoras intentan comprender los lazos complejos que existen entre varios aspectos de las situaciones contextuales de las personas, sus procesos mentales, sus creencias y sus actuaciones.

Así, los modelos en este estudio hacen referencia a la unión entre las categorías, estableciéndose para ello enlaces con las teorías relacionadas en los contenidos referidos a la conflictividad escolar, los procesos de intervención y solución de conflictos. Aquí se hace necesario señalar por un lado, que la mayor parte de las categorías y de los modelos surgen a partir de los datos, más que aparecer impuestos por los mismos, es decir desde un análisis inductivo. Por otro lado, a medida que se avanza hacia niveles más abstractos en el análisis de los datos las investigadoras tiene que volver constantemente al nivel básico de abstracción y comprobar y pulir una y otra vez su análisis e interpretación – ver Figura 1-. Encontrándonos con un proceso circular en la que se vuelve siempre a los datos para

validar cada modelo. Según Patton (1990:406) “se trata de un proceso creativo que requiere realizar cuidadosamente juicios sobre lo que realmente es importante y tiene significado en los datos”.

Por último señalar aquí que en la búsqueda de estos modelos se parte de las intuiciones de la investigadora sobre las relaciones existentes entre los datos. Señalándose así qué datos son los esenciales para la investigación/evaluación que se está trabajando. Asimismo, destacar que estos modelos están relacionados con la estructura conceptual seleccionada para la encuesta.

Fase 5. Interpretación de resultados. Como última fase señalar que una vez establecidas las categorías y los modelos, se procedió a interpretar los resultados obtenidos. El procedimiento que se utilizó es la comparación de las categorías y modelos resultantes con la perspectiva teórica que se sigue en este trabajo, y las aportaciones de distintos autores sobre la materia objeto de estudio.

4.5. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.

4.5.1. Análisis de categorías.

En este apartado, se realiza por un lado el análisis y la interpretación de las categorías resultantes en el estudio, atendiendo a la fase 4ª del diseño planteado en este estudio, la cual hace referencia al establecimiento de las relaciones entre las categorías utilizando para ello conceptos teóricos y

explicaciones científicas y por el otro, se establecen los modelos de significados resultantes para la investigación

Se utiliza para todo ello la triangulación entre:

- ✓ las fuentes de datos: información aportada por el alumnado, el profesorado, el equipo de mediación y la coordinadora e implementadora;
- ✓ los periodos temporales: los dos momentos de recogida de información del “Programa de Convivencia y Mediación escolar” - primer pase y segundo pase-, y;
- ✓ los esquemas teóricos revisados y expuestos en la fundamentación teórica– ver tabla 105-.

Tabla 105. Categorías, fuentes de recogida de información y momentos de la encuesta

CATEGORÍAS ¹	FUENTES						
	ALUMNOS		PROFES		EQUIPO		COORD/ IMPLEM
	E ²	J ³	E	J	E	J	J
1. ACTITUD		✓	✓	✓			✓
2. AGRESIÓN	✓	✓		✓	✓		
3. APRENDIZAJE		✓	✓	✓			✓
4. CLIMA					✓	✓	✓
5. COHESIÓN				✓			✓
6. CONDUCTA	✓	✓	✓		✓		
7. CONFLICTO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
8. CONVIVENCIA							✓
9. DIFERENCIAS	✓	✓					
10. EMOCIONES Y SENTIMIENTOS	✓	✓					
11. ESTRATEGIAS	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12. INTERÉS/PREOCUPACIÓN			✓	✓			
13. INTERVENCIÓN							✓
14. MEDIACIÓN				✓	✓	✓	
15. MODELO DE TRABAJO							✓
16. MOTIVACIÓN	✓						

¹ Ordenación de Categorías por orden alfabético.
² E: Enero
³ J: Junio

Tabla 105. Categorías, fuentes de recogida de información y momento de la encuesta (cont.).

CATEGORÍAS ¹	FUENTES						
	ALUMNOS		PROFES		EQUIPO		COORD/ IMPLE
	E ²	J ³	E	J	E	J	J
17. NECESIDADES			✓	✓	✓	✓	✓
18. NORMAS Y REGLAS					✓		✓
19. PARTICIPACIÓN/ IMPLICACIÓN							✓
20. PERCEPCIONES	✓	✓		✓			
21. PREVENCIÓN							✓
22. PROFESIONALIZACIÓN							✓
23. PROGRAMA							✓
24. REFLEXIÓN	✓	✓		✓			
25. RELACIONES		✓	✓	✓	✓	✓	✓
26. SOLUCIONES	✓	✓	✓	✓	✓		✓
27. TOMA DE DECISIONES						✓	
28. VALORACIÓN	✓	✓		✓	✓	✓	
29. VALORES	✓	✓					

¹ Ordenación de Categorías por orden alfabético.
² E: Enero
³ J: Junio

A continuación vamos a proceder al análisis, estudio e interpretación de dichas categorías, por orden alfabético. Resaltar que las unidades de significado que conforman estas categorías al completo se encuentran recogidas en el anexo 2 de esta tesis.

CATEGORÍA 1: ACTITUD

Vemos como en nuestro estudio una de las categorías fundamentales extraídas de las opiniones aportadas concretamente por las distintas audiencias hace referencia a las actitudes.

En este estudio entendemos esta categoría como la “*combinación de conceptos, información y emociones que da lugar a una predisposición para responder favorable o desfavorablemente a personas, grupos, tareas o ideas*” (Vaello, 2008). Señalando en ella los siguientes componentes:

- cognoscitivo: creencias y expectativas,
- afectivo: sentimientos y sensaciones y,
- conductual: actuaciones de los sujetos.

Al revisar la teoría sobre actitudes observamos que es una variable que se identifica en multitud de estudios dentro de las que se relacionan con la conflictividad escolar, como así indica el estudio del INCE (1997), actualmente Instituto de Evaluación, en el que se da gran importancia a las cuestiones de cómo se relacionan las personas en los centros educativos, por ejemplo en él se señala que la falta de respeto a compañeros y desinterés predominan en el ambiente de los mismos, así como en las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesores.

Por otro lado, en el Informe del Síndic de Greuges, 2007, se resalta la falta de respeto del alumnado, en este caso hacia la autoridad, como una actitud responsable de la existencia de conflictos en los centros escolares.

Del mismo modo, Vaello (2008) remarca que la disposición favorable del profesor/a y de los alumnos/as es un requisito ineludible para activar cualquier proyecto de enseñanza-aprendizaje puesto que ninguna

estrategia instruccional servirá mientras el alumnado y/o el profesorado mantengan una actitud negativa.

En el análisis que hemos realizado de las opiniones recogidas en el segundo pase de nuestro estudio, observamos que existe un conjunto de respuestas referidas a actitudes que muestran *los estudiantes* en relación al conflicto. Señalar que en este análisis se encuentran los dos polos actitudinales, el positivo y el negativo, como elementos que impulsan las conductas o el comportamiento de las personas.

En cuanto al *profesorado*, nos encontramos esta categoría antes de la implementación del programa y en el momento posterior al mismo. Como hemos visto en líneas anteriores, una adecuada actitud no sólo en estudiantes sino también en profesores y profesoras es necesaria para establecer un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos observar que los significados que fundamentan la opinión del profesorado de los centros que participaron en el estudio, se dirigen a una predisposición positiva hacia ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerando el cambio y la apertura como características primordiales de la actitud del profesorado ante situaciones de convivencia.

En el Segundo pase, una vez implementado el Programa, vemos como el *profesorado* considera el cambio de actitud necesario para poder afrontar los conflictos que surgen en el aula. En este momento, se da una respuesta mayoritariamente centrada en ese cambio o transformación de actitudes por parte del alumnado, aunque también se resaltan algunos significados relativos a los cambios que muestra el alumnado una vez implementado el Programa de Convivencia y Mediación Escolar, ellos/as

dicen que los estudiantes se muestran “*más abiertos*” y se nota un “*mayor respeto*” entre ellos. En este caso, el profesorado alude al cambio de actitud en los estudiantes como necesario para la mejora de la convivencia en el aula. Mientras que en el primer pase, las actitudes a las que hicieron referencia, y que podemos ver a través de las unidades de significado del estudio, es a las que muestran ellos mismos hacia las relaciones con el alumnado.

Por tanto, desde el estudio teórico y a la vista del análisis de contenido realizado podemos establecer que las actitudes son elementos que aparecen en las informaciones aportadas por el alumnado y el profesorado, y que por ello se ha de analizar desde su vertiente positiva o negativa. Debemos resaltar que esta categoría surge en los estudiantes a partir de los datos obtenidos una vez implementado el programa de convivencia y mediación escolar (Segundo pase), mientras que en el profesorado está presente en ambos pases, antes y después del desarrollo del Programa. De ahí que se considere que el Programa tiene influencia en la predisposición de los chicos y chicas a responder a situaciones o a personas y en los sentimientos a favor o en contra de las situaciones que pueden surgir en la convivencia en los centros y en las aulas. Como bien señalan distintos autores la actitud es aprendida y por tanto está abierta al cambio.

CATEGORÍA 2: AGRESIÓN

Para comenzar la interpretación de esta categoría vemos necesario atender en primer lugar, a la definición dada por el diccionario de la Real Academia Española (2001, 2ª ed.) en el que se define como “*acto de*

acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño; acto contrario al derecho de otra persona”.

En segundo lugar, Ortega y Mora-Merchán (1997) cuando diferencian entre violencia y agresividad, señalan que esta última forma parte de la naturaleza humana siendo un patrón de comportamiento que se activa en circunstancias ambientales en el que la persona puede percibir un peligro inminente. Ya Lorenz en 1965, lo entendía como un comportamiento adaptativo. Por otro lado, Moral (2006) señala que la agresividad no utiliza el poder de manera intencionada, sino como mecanismo de defensa para protegerse de elementos extraños.

En tercer lugar, nos encontramos que Berk (2001), diferencia entre *agresión instrumental*, la cual se enfoca a obtener un objeto, privilegio o espacio sin intención deliberada de dañar a otra persona y; *agresión hostil*, que se refiere a aquella en la que existe una intención de dañar a otros.

Sin embargo, desde el punto de vista de la intervención educativa, y a partir de los hallazgos encontrados en nuestro estudio, no debemos dejar de lado que en la agresión existe una acción o comportamiento que tiene intencionalidad a veces de dañar a algo o a alguien. Esta perspectiva, es objeto de preocupación en el ámbito escolar, pues es el tipo de agresión que suele generar violencia.

Para la definición de esta categoría hemos creído conveniente atender a las subcategorías que de forma reiterada se dan en los diferentes estudios, investigaciones e informes analizados. Subcategorías que vienen extraídas de clasificaciones como las del Informe del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007); el Informe del defensor del pueblo (2000;

2006); el Informe Cisneros (2006) y el Estudio sobre violencia entre compañeros del Centro Reina Sofía (2005). Dicha clasificación atiende a la: Agresión Física; Agresión Verbal; Amenazas y Exclusión social.

Concretamente, en el Informe del Defensor del pueblo (2006), cuando se interpretan los resultados obtenidos con respecto a los estudiantes que se han mostrado como víctimas, hacen referencia a las categorías ya descritas. Concretamente, las más frecuentes son las relacionadas con las agresiones verbales (hablar mal de ellos, insultos y poner motes) seguidas de la agresión física indirecta y conductas que se refieren a la exclusión social (esconder cosas y no dejar participar).

Por otro lado, en las conclusiones del Informe Cisneros X (2006), aparecen como conductas más habituales, entre los estudiantes que participaron en la investigación, las que hacen referencia a la agresión verbal.

En el Informe del Síndic de Greuges del 2007 y según el alumnado que se reconoce como víctimas, el tipo de maltrato que se sufre con mayor frecuencia es la agresión verbal en todas sus variantes (insultos, hablar mal, poner motes), seguido de exclusión social (ignorar, no participar); la agresión física indirecta al mismo nivel, y la agresión física directa (pegar, obligar con amenazas). Asimismo, en las conclusiones de este estudio se señala como acción o línea de intervención para la promoción de la convivencia en las aulas, el atender al desarrollo social del alumnado y la prevención de las dificultades de aprendizaje como medida de protección para la exclusión social de los jóvenes.

Así en todos los estudios analizados, observamos que las conductas que se dan en menor medida son aquellas que implican mayor gravedad,

como: las agresiones físicas directas (amenazar para meter miedo, obligar a hacer algo con amenazas, agresión sexual, amenazar con armas).

En cuanto a los segmentos analizados de los *estudiantes* de nuestro estudio, observamos que estos hacen referencia a la agresión física, verbal y exclusión social en el primer y el segundo pase. Tan sólo encontramos pequeñas diferencias en cuanto a la mayor elaboración de la respuesta por parte del alumnado en el segundo pase. Respecto a las unidades de significado que hacen referencia a las amenazas, tan sólo se recogen en el primer pase. Como en los estudios que ya hemos analizado, vemos que es uno de los temas que se dan con menor frecuencia entre los estudiantes de los centros analizados.

Analizando los significados aportados en nuestro estudio, vemos la relevancia que tiene la agresividad de las partes en el conflicto. Como Suares (1996) señala, la intención de hacer daño o no, puede llevar a conflictos agresivos o no agresivos.

De ahí la importancia que tiene el desarrollo de acciones que fomenten el control de la agresividad en los programas orientados a la mejora de la convivencia y la mediación escolar. Así como el desarrollo en los alumnos, por parte de estos programas, de la capacidad de anticipación o preventiva en el complejo tejido de las relaciones humanas (Sarrado y otros, 2000).

En el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” analizado en este trabajo, se establece como una de las acciones del Programa del desarrollo de competencia socioemocional dirigido al alumnado, las relativas a la autorregulación emocional como el control de la ira, la

angustia, ansiedad,... potenciando las emociones positivas. Es decir, se intenta introducir al alumnado, en el mundo de los sentimientos, a conocer las propias emociones, saber expresarlas y regularlas y también comprender las emociones de los demás y ayudarles cuando sea necesario. Por otra parte, se entrena en las habilidades sociales más necesarias y más frecuentes para la relación no agresiva con los demás.

En nuestro estudio, dentro de la categoría de *agresión*, encontramos diversos temas relacionados con los diferentes tipos de agresión que suelen darse en los centros educativos (Informe del Defensor del Pueblo 2000 y 1999-2006; Informe Reina Sofía, 2005; Informe Cisneros, 2006; Informe del Síndic de Greuges, 2007).

Los *profesores/as* que intervienen en esta investigación también señalan que el tipo de agresiones que más se dan en los centros son las verbales (insultar, hablar mal, poner motes), seguidas de la exclusión social (ignorar y no dejar participar). También destacan que una vez implementado el Programa, “*Ya no hay enfrentamientos personales violentos como antes*”.

Las unidades de significado del *equipo de mediación*, también componen diferentes temas que, agrupados, forman la categoría en la que nos encontramos. Algunas de sus opiniones se relacionan directamente con la agresión “*cuando tengan problemas como peleas*” y “*disputas*”. Estas aportaciones que hace el equipo de mediación acerca de la categoría que trabajamos, están limitadas al primer pase del cuestionario.

CATEGORÍA 3: APRENDIZAJE

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el contexto educativo, supone un ámbito en el que surgen los conflictos (Armejach y Rodón, 2004) a causa de la desmotivación, el absentismo escolar, o de los trastornos en el desarrollo personal que se producen en algunos alumnos y alumnas, entre otras.

Panchón (2004:138), determina que precisamente es en el proceso de enseñanza-aprendizaje dónde se fundamenta la convivencia que hace que se transmitan un conjunto de saberes propios de una época determinada y que debido a este hecho, se entrecruzan historias personales, familiares, grupales e institucionales.

Según Lederach (2000:57), el conflicto se puede contemplar desde una perspectiva creativa, como oportunidad para el aprendizaje de las personas, que permitirá el desenlace de una situación constructiva o, por el contrario, destructiva. Lo cual depende de la gestión que se haga del conflicto.

Resaltamos el aprendizaje como una de las categorías de nuestro estudio que puede potenciar la resolución de conflictos en términos positivos, desligando al conflicto de su versión más negativa, producida por la sensación de malestar que genera en ocasiones. La ansiedad que generan ciertas situaciones, nos proporcionan esta sensación negativa y de rechazo, sin embargo, pueden servirnos como estímulo si las consideramos como un reto que nos permite crecer y superarnos día a día. Por ello, entendemos que el proceso de aprendizaje de herramientas o habilidades en la resolución

positiva de conflictos es un elemento necesario en cualquier iniciativa que trabaje la mejora de la convivencia en los centros escolares.

Cascón (2000:57) propone algunas premisas para la educación en este tipo de resolución pacífica de los conflictos. En primer lugar la consideración de la diversidad y la diferencia como valor, puesto que la convivencia con aquello que es diferente a mí provoca divergencias, disputas y conflictos. Asimismo, la consideración de que existen estructuras sociales injustas y personas que las mantienen, en cuyo caso, la única forma de cambiarlas es entrando en conflicto con ellas para poder lograr mejores modelos de sociedad.

Observamos en las unidades de significado de los *estudiantes* como esta categoría se da una vez implementado el Programa (segundo pase). Así pues, es en este momento en el que los estudiantes muestran indicios de que se ha producido un aprendizaje en técnicas o estrategias de resolución de conflictos, como son:

- ✓ Estrategias de autocontrol “*me han enseñado a tomármelo con más calma*”.
- ✓ Comunicación “*Aprender a hablar antes de...*”; “*He aprendido a que lo puedo arreglar hablando*”; “*He aprendido a hablar antes de actuar*” :
- ✓ Empatía; “*A ponerme en el lugar del otro*”; “*Vemos otro punto de vista*”; “*Aprender a ponerme en el lugar de los demás*”.

También se dan unidades de significación referidas al aprendizaje de formas distintas o alternativas a la propia en la Resolución de los conflictos interpersonales como por ejemplo: “*Aprender a no pelear*”; “*He aprendido a no pelear y discutir por tonterías*”; “*He aprendido a perdonar*”; “*He*

aprendido varias formas de solucionarlos; “Hemos aprendido estrategias y técnicas para solucionarlos; “Mejores formas”; “Ya sabemos mediar los problemas”.

En cuanto a las unidades de significado que corresponden al **profesorado** observamos que se trata de una categoría que aparece en los dos momentos en los que se obtuvo información de las diferentes fuentes participantes en el estudio. En el primer pase, hemos clasificado las unidades de contenido que aportaron los profesores/as de los centros según dos temas principales dentro de la categoría de aprendizaje. Estos temas se refieren al *aprendizaje* y a la *innovación*. El profesorado que participó en el estudio, considera que el aprendizaje de estrategias para la gestión de conflictos y lo muestra en sus respuestas.

La *innovación* en la enseñanza forma parte del éxito de un programa educativo, puesto que el alumnado no siempre es el mismo y cuando hay metodologías que no funcionan se hace necesaria la creación de nuevas formas de enseñar y de aprender. Así mismo, el profesorado es consciente de que para poder afrontar las situaciones de convivencia que se le presenta en el día a día, se debe *“Escuchar y cambiar lo necesario”*, para *“Hacer ajustes creativos ante los incidentes”*. De este modo poder generar un buen ambiente de trabajo es necesario así como *“Buscar recursos para adaptar a las nuevas situaciones”*.

En el segundo pase, el profesorado comenta que el “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”, ha contribuido a que el alumnado aprenda a *“Enfrentar los problemas de manera diferente”*, afirman que ahora sus estudiantes muestran *“Más fluidez para plantear problemas”*, y

consideran que una vez implementado el programa, se hace necesario “*Afianzar técnicas y estrategias impartidas*”.

Por último, trataremos la información aportada por la ***coordinadora e implementadora*** del Programa de Convivencia y Mediación Escolar. En este caso hemos agrupado las unidades de significado, aportadas por estas audiencias, en tres temas que configuran la categoría de aprendizaje. Estos temas son:

- ✓ reconocimiento,
- ✓ educación emocional y,
- ✓ desarrollo.

Desde la perspectiva de las personas que han diseñado e implementado el Programa que es objeto de estudio, consideran que el “*Aprendizaje*” o “*Entrenamiento*” de determinadas estrategias o “*Habilidades socioemocionales*”, contribuyen a la mejora del conocimiento de las personas “*Autoconocimiento*” y con ello a la “*Autorregulación emocional*”, lo que permite que se produzca el “*Desarrollo personal y moral*” de los estudiantes.

CATEGORÍA 4: CLIMA.

Dentro del ámbito de la educación, el concepto *clima* ha sido abordado de forma sistemática hasta llegar a considerarse como uno de los factores influyentes en los resultados tanto cognitivos como afectivos de los estudiantes (Ramos y Pérez Carbonell, 2010).

En este estudio entendemos por *clima* al “*entorno o atmósfera que se determina en el aula*”. Este entorno debe ser acogedor, propiciando que

los estudiantes se sientan aceptados como personas y puedan implicarse en las actividades académicas. Y dependerá en gran medida de la capacidad de gestión o conducción de la clase que tenga cada profesor/a, en cuanto a la organización de actividades y metodología que emplee para ello (Vaello, 2007), además de su actitud, habilidad para el control del aula, etc. Trianes y Muñoz (1997:127), destacan el papel del profesorado como agentes y modelos que pueden potenciar un entorno favorecedor en el que se mejore la eficacia de la enseñanza, y con ello, su calidad.

Pérez Pérez (2007:509) señala que un *“clima favorable en el aula incrementa la eficacia en la enseñanza, favoreciendo los procesos encaminados al éxito escolar en entornos en los que se produzcan unas relaciones positivas entre sus miembros”*.

Pérez Carbonell, et al. (2008), hablan de *clima social aula* y, entienden por ello que es lo *“que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma”*. Estas autoras, señalan que es *“en la escuela dónde se nos prepara no sólo para aprender a conocer, para aprender a hacer, sino también para aprender a vivir juntos, para aprender a ser mujeres y hombres de pleno derecho”*. Y entienden que

la competencia emocional incluye aspectos básicos para los alumnos ya que tienen la finalidad de prepararlos para poder hacer frente de la forma más adecuada posible en cada contexto a los retos de la vida: procesos de aprendizaje, relaciones interpersonales, solución de conflictos, adaptaciones a los cambios tan veloces que en cualquier campo estamos viviendo en el mundo de la globalización, prevención de la ansiedad, etc.

Así, en el análisis teórico realizado observamos que el clima que se perciba en el aula condicionará el desarrollo de los procesos educativos que tienen lugar en ella y de los que son protagonistas los miembros de la comunidad escolar. Además el rendimiento entre sus miembros, y con ello, mejora las relaciones, siendo el docente uno de los principales motivadores en el aula, potenciando la participación en las iniciativas que se lleven a cabo en la misma.

En nuestro académico, el desarrollo social y personal del alumnado depende en gran medida de cómo se desarrolle dicho clima.

Por lo que el establecimiento de un clima positivo en el aula, favorece la comunicación estudio el **equipo de mediación** considera la mediación *como uno de los procesos generadores de un clima positivo en el aula*, ya que la mediación es la forma de resolver conflictos que más se adapta a las características de los miembros de la comunidad escolar. Las personas que forman parte del equipo de mediación que participó en el estudio, consideran que la mediación no sólo es una manera de solucionar problemas, sino que facilita un clima de aula más distendido, de forma que ayuda a mejorar la convivencia. Concretamente piensan que *“facilita un ambiente distendido”*; *“ayuda a distender las situaciones que puedan violentar o tensionar el ambiente y mejorar la convivencia”*.

Por otro lado, al analizar las respuestas ofrecidas por la **coordinadora** y la **implementadora** del “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”, hallamos que el desarrollo de dicho *“programa influye en el clima del aula, contribuyendo a la mejora”*.

CATEGORÍA 5: COHESIÓN.

En el diccionario de la Real Academia (2001), esta categoría se define como la *“acción y efecto de reunirse o adherirse a las cosas entre sí o la materia de que están formadas; unión entre las moléculas de un cuerpo; fuerza de atracción que las mantiene unidas”*.

La cohesión a la que nos referimos en esta categoría es *“la unión entre las personas que forman parte de un grupo”*.

Según señala Boqué (2002:103), la cohesión resulta esencial en cualquier grupo, formal e informal, y supone su crecimiento y evolución que se mantiene gracias a la cooperación entre sus miembros. La mediación estimula el debate y la comunicación entre los miembros de un grupo que a pesar de las dificultades prefieren un diálogo directo, separando a la persona del problema.

Un grupo cohesionado, muestra una mayor unidad y el conocimiento de todos sus miembros. Esto hace que se desarrolle el sentimiento de pertenencia de las personas a un grupo y se determinen los roles sociales que desempeña cada uno de sus componentes.

En este caso, las acciones formativas que desarrolla el “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”, fomentan esa cohesión entre los estudiantes que participaron en dicho Programa, a través del trabajo con el alumnado en estrategias de aprendizaje cooperativo y el conocimiento de uno mismo y de los demás.

El profesorado que participó en el estudio, señala que se da mayor cohesión entre el alumnado. Así lo muestra en la información que aportó en

el segundo pase del cuestionario, afirmando que el alumnado “*se comprenden mejor*”; “*existe una mayor unión en el grupo*”, “*hay una conciencia de grupo*”. Por este motivo los profesores y profesoras participantes, resaltan la necesidad de que el Programa continúe para que se potencie esa cohesión entre estudiantes “*necesidad de continuidad del programa por la cohesión de grupo*”.

A su vez, la **implementadora y coordinadora** del programa, hablan de “*cohesión grupal*”, como una de las consecuencias de la implementación de los talleres dirigidos a estudiantes del mismo. Una vez desarrollado el programa, el alumnado se muestra más abierto a la aceptación de sus compañeros y compañeras, lo que hace que se genere un mayor apoyo entre ellos y, en definitiva, una conciencia de grupo.

CATEGORÍA 6: CONDUCTA.

Al estudiar esta categoría conceptualmente nos encontramos que, según el diccionario de la Real Academia Española (2001), la *conducta* es la “*manera con que los hombres (personas) se comportan en su vida y acciones*” siendo a su vez el *comportamiento* la “*manera de comportarse, portarse o conducirse*”.

De ahí que la conducta humana la conforman una serie de patrones que hacen de las personas lo que son y, en muchas ocasiones, dicha conducta determina lo que los demás perciben de ellas.

Por otro lado, Goñi (1993) afirma que la unidad de análisis de la sociabilidad es la conducta y que el ambiente ejerce una función decisiva en

el modelado de las conductas sociales y en su persistencia o extinción, por ello, la determinación de la conducta se sitúa en el ambiente.

Así podemos señalar que la conducta de las personas se contextualiza en un momento y una situación determinada, dependiendo del ambiente, del sistema cognitivo y afectivo de la persona, además de los valores que median en una acción determinada.

Entre las conductas que se relacionan con las respuestas aportadas por *los estudiantes* que participaron en nuestro estudio, destacan las *conductas disruptivas*. Algunos autores como Moreno y Torrego (1999); Casamayor (2004) y Panchón (2004) se refieren a *conductas disruptivas* como aquellas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tratarse de situaciones que alteran el ritmo normal de la clase, aunque no implican que se produzca violencia.

En el análisis de las respuestas aportadas por los estudiantes nos encontramos con algunas de estas conductas como por ejemplo “*hablar en clase*” y “*vacilar a los profesores*”.

Dentro de la categoría de conducta, también hemos señalado el tema “*comportamiento*”, puesto que en las unidades de significación encontramos algunos segmentos que hacen referencia al mismo. Entendiendo que, aunque conducta y comportamiento son términos muy cercanos y se refieren a la forma en que se guían las acciones humanas, el comportamiento refleja de un modo más claro la personalidad de los sujetos. En cambio, la conducta concreta, no tiene porque ser un indicador del modo en el que actúa una persona en relación a su personalidad, código de valores, características socio-afectivas, etc.

Entre las unidades de significado del estudio, aportadas por las respuestas de **los estudiantes**, encontramos algunos segmentos que nos informan del modo en que se comportan respecto a los conflictos que dicen tener.

Este comportamiento hace referencia lo que los demás desean o esperan que ellos hagan como por ejemplo: “obedeciendo”; “*haciendo las cosas que se le piden*”; “*haciendo lo que le dicen*” o “*no haciendo enfadar a los profesores*”.

Por otro lado aquellos comportamientos que hacen referencia a lo que los estudiantes mismos deciden hacer ante la conducta conflictiva de los demás como por ejemplo: “*pasar*”; “*sentándose y hablando*”; “*dejar pasar el tiempo*”; “*no haciendo caso*”.

Asimismo, también hallamos significados acerca de la calidad de ese comportamiento: “*portándome bien*”; “*me porto bien con todos*”; “*haciendo las cosas mal*”, “*comportándose mal*” o “*teniendo un comportamiento inadecuado*”; “*contestando mal*”.

La opinión que muestra **el profesorado** que participó en el estudio acerca de esta categoría es similar a la que aporta **el equipo de mediación**. Esto es, ambas fuentes señalan, antes de la implementación del Programa, la existencia de conductas problemáticas o que no están adaptadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, el profesorado expresa que se ha de realizar una “*adaptación de conducta a situaciones de aprendizaje*” de algunos estudiantes, y el equipo de mediación se refiere a la existencia de “*alumnos con problemas de adaptación*”, en el entorno escolar.

CATEGORÍA 7: CONFLICTO

En el estudio realizado sobre las unidades de información aportadas por el alumnado, profesorado y equipo de mediación, existe una categoría general denominada *conflicto* en la cual nos encontramos con temas relacionados que atienden a la tipología del conflicto, a cómo se manifiesta y a su intensidad.

Hemos de señalar aquí que en la revisión bibliográfica realizada para esta tesis se ha comprobado la diversidad de definiciones existentes acerca de conflicto, la cual a su vez atiende a una variada terminología, relacionada con: disputa, controversia, confrontación, pelea, situación, diferencia de intereses, problema, enfado con alguien, situación en la que no sabemos como actuar, desacuerdo, lucha, dilema, contradicción (Vinyamata, 2003; Rubien, Pruit y Hee 1986; Carmen Panchon (en Villagrasa, 2004); Redorta, 2007; Galtung, 2003; Torrego 2003).

Así, en este análisis, definimos la categoría *conflicto*, como *la diferencia de intereses que se produce entre dos o más personas*, refiriéndonos así a *disputas y problemas interpersonales*. Es decir, para nosotras se trata de un fenómeno activo, dinámico que se produce a causa de la divergencia de intereses o percepciones entre dos o más partes, ya sean personas individuales o grupos.

Los temas o subcategorías halladas – ver Anexo 2-, hacen referencia a:

- ✓ **Partes en el conflicto:** esta subcategoría hace referencia a las personas que protagonizan un conflicto. Las diferencias que se generan entre las

personas hacen que, en muchas ocasiones, se produzcan los conflictos. De hecho, los conflictos pueden clasificarse según las partes que se hallan implicadas en ellos: conflictos intrapersonales, interpersonales, intragrupal e intergrupales (Alzate, 2000). También existen diferentes maneras de manejar los conflictos según cual sea la intervención que realizan dichas partes: la negociación distributiva e integradora, si intervienen solamente las partes, y en caso de que se de la intervención de una tercera persona, se podría hablar de mediación, arbitraje o judicatura, entre otras (Suarez, 1996:80).

En este estudio, el *equipo de mediación* resalta que es necesaria la aceptación de las partes en conflicto para que se produzca la mediación, a través de significados como: “*debe de haber acuerdo entre las partes: siempre que ambas partes quieran mediar*”; “*que las personas implicadas estén de acuerdo con la mediación*”. También se resalta la importancia que tiene en un proceso de mediación “*que las partes se impliquen*”.

- ✓ **Tipos de conflictos escolares:** es decir, nos encontramos con significados que tienen que ver con aquellos conflictos que tienen lugar en los centros educativos y que hacen referencia a daños materiales (Panchón, 2004), incumplimiento de las normas del centro, problemas de indisciplina en el aula, así como la falta de respeto a los compañeros, el desinterés, la falta de responsabilidad de los actos, etc. Si analizamos esta subcategoría desde un punto de vista teórico nos encontramos en la literatura sobre el tema que Moreno y Torrego (1999) también distinguen entre diferentes tipos de conflictos escolares atendiendo a su

mayor o menor gravedad (intensidad). Entre los que presentan menor gravedad destaca la indisciplina y las conductas agresivas, y entre las situaciones de conflicto de mayor grado, señalan el vandalismo y daños materiales, violencia, y agresión sexual. En el informe INCE (1997) en el que se analiza el clima de convivencia de los centros, el 80% de las personas encuestadas, profesores y alumnado, manifiestan que las situaciones de indisciplina que se dan en los centros se trata de alborotos tanto en el aula como fuera de ella, y la falta de respeto a los compañeros/as. Algunos de estos resultados hallados en el informe del INCE (1997), coinciden con los que hemos constatado de las respuestas de los estudiantes de los cuatro centros que participaron en este estudio, tanto en el primer pase como en el segundo. Aunque también podemos comprobar que nos encontramos con significados que dan otras respuestas más relacionadas con la marcha normal de las clases, “*discusión sobre la materia*”, la evaluación de las materias “*dificultad de exámenes y fechas*”, e incluso por diferencias en el trabajo de clase “*discusiones sobre algún trabajo*”, este tipo de respuestas se dan sobre todo en la segunda fase de análisis de la información. Observamos que las respuestas de **los estudiantes** que participaron en el estudio, son más elaboradas y concretas en el segundo pase que en el primero, por ejemplo “*porque levanto la mano y no me nombran*”; “*porque tardo mucho en hacer las tareas*”.

En este tipo de conflictos, el **equipo de mediación** señala significados sobre conflictos escolares que tuvieron lugar entre el profesorado y el alumnado, por ejemplo: “*un niño que le tira una*

albóndiga a una monitora y ésta le da un bofetón”, y también entre alumnado “una chica que era gótica y no estaba muy aceptada”, o “conflictos entre alumnat d'un grup de 2n per baralles, conflictos entre alumnos en el aula”.

- ✓ **Tipos de conflictos familiares:** cuando analizamos teóricamente esta subcategoría nos encontramos que en el informe del INCE (1997) se señala que el desinterés y los problemas familiares, son causa de conflictos escolares. También en el informe del Síndic de Greuges (2007) y en Fernández (2007), se alude a la falta de límites, permisividad y sobreprotección como algunos tipos de conflictos que se dan en las familias.

Como podemos observar en las unidades de significado obtenidas de las respuestas de *los estudiantes* que participaron en nuestro estudio, el tipo de conflictos que aseguran tener con sus familias suelen ser por:

- la supervisión de los padres: *“me piden muchas explicaciones”; “no me deja hacer cosas”, “siempre está pendiente de mí”, “se preocupa mucho por mi”;*
- Los horarios de entrada y salida de casa: *“por la hora de salida-llegada”; “Entradas y salidas de casa”; “Cuando salgo a la calle”;*
- La organización y limpieza de los espacios domésticos: *“Por el orden”; “Por la limpieza”; “Por la organización”; “Por el orden de la habitación”; “Por repartirse las tareas”;*
- Por la forma de vestir: *“Por el tipo de ropa que llevo”; “Por como visto”;*

- Por el uso de utensilios domésticos: “*por el ordenador*”; “*Por hablar mucho por teléfono*”; “*Haciendo turnos para ver la tele*”; “*Por la tecnología*”...

✓ **Problema:** En nuestro estudio, aparece este tema que hemos clasificado dentro de la categoría *conflicto* por la aportación que hacen algunos autores como Alzate (2000) o Redorta (2007c), considerando este término como un sinónimo o término muy cercano a conflicto. Este último autor, se refiere a *problema* como un conflicto en el que los aspectos emocionales están bajo control.

Si observamos los resultados obtenidos en nuestro estudio, vemos como respecto a este tema, existe una diferencia importante entre la primera y la segunda fase de respuesta de los *estudiantes* al cuestionario. Así pues, las unidades de significado en relación a este término que aportan, es mucho más variada y elaborada en el segundo pase. Advertimos que en este momento, existe una cantidad superior de unidades de significado relacionadas con la categoría problema, y no sólo eso, sino que una vez implementado el programa, algunos de los estudiantes consideran que:

- ✓ los problemas pueden tener solución: “*problemas de tu vida que intentas solucionar*” que éstos;
- ✓ pueden ser pacífico y no violento: “*algún problema entre personas que se puede discutir oralmente y pacíficamente*” e incluso que;

✓ se puede recurrir a una tercera persona para resolver el problema “*problema con algún amigo*”, “*Problema familiar o con los profesores que se puede solucionar con ayuda de algún mediador*”; “*Problema que no hay que solucionar pegando o insultando sino hablando o diciéndoselo a un profesor*”.

Lo que indica que una vez implementado el programa, el alumnado de los centros que participaron en el estudio, tiene más claro qué es conflicto. Realmente identifican que cualquier problema es un conflicto.

En cuanto al **profesorado**, observamos que la categoría de conflicto se encuentra en ambos pases del cuestionario. En un primer momento, se define conflicto como “*problema entre dos o más personas*”. Respecto al segundo pase, las unidades de significado se agrupan en diversos temas como son: problemas e intensidad del conflicto. El profesorado de los centros que participó en el estudio, asegura que implementado el Programa de Convivencia y Mediación Escolar, los estudiantes presentaban “*Más fluidez para plantear problemas*”, puesto que “*Aprenden a enfrentar los problemas de manera diferente*”. Aunque también señalan que en ocasiones “*Depende del conflicto y del alumnado implicado*” que se resuelvan de un modo u otro.

Los segmentos de significado del **equipo de mediación** también tratan diversos temas relacionados con el conflicto, especialmente cuando señalan el tipo de actuación ante los problemas que surgen en las familias del alumnado, ya que piensan que “*cuando el problema*

está en la familia corresponde a otros estamentos tomar cartas en el problema.”

- ✓ **Intensidad del conflicto:** al analizar teóricamente esta subcategoría nos encontramos que Moreno y Torrego (1999), distinguen entre diferentes tipos de intensidad respecto a los conflictos escolares.
 - las conductas conflictivas de menor intensidad como las conductas disruptivas o indisciplina, y las de mayor grado como son el vandalismo y daños materiales, la violencia y la agresión sexual.

Torrego (2003) y Redorta (2007b), señalan que los conflictos siguen un proceso de escalada, esto es, que sufren una evolución de menor a mayor gravedad. Después se produciría una situación de punto muerto, en la que las partes implicadas deciden lo que van a hacer y a continuación una tercera fase de desescalada, en la que se minimizan los efectos del conflicto.

En el estudio que presentamos, también hemos incluido este tema dentro de la categoría de conflicto, puesto que entendemos que no todos los conflictos son iguales en cuanto a intensidad, y así aparece entre las respuestas de los *estudiantes* a las preguntas de los cuestionarios, matizan diferenciando entre conflictos más o menos graves, como por ejemplo: “*conflictos leves sin importancia*”; “*normales*”; “*por tonterías*”; “*puede ser grave o leve*”, cómo va aumentando su intensidad “*Problemas que nosotros vamos creando que cuando se lo contamos a alguien cada vez el conflicto es más grande*”;

sobre su posible solución dependiendo de la intensidad que tenga “*Problema entre personas que puedes solucionarlo gracias a este programa si es muy grave no se solucionara de repente sino que costará*”; y de las consecuencias negativas que puede tener el no tratarlo “*sino se trata puede llegar a ser malo*”.

Como señalábamos anteriormente, el **profesorado** también se refiere a la intensidad del conflicto en el segundo pase del cuestionario, cuando señala que después de la implementación del Programa “*existen menos conflictos*” en el aula.

De algún modo, el **equipo de mediación**, en el primer pase ya está pensando, por la observación de los datos referidos a la intensidad del conflicto, que su actuación estará encaminada a “*minimizar conflictos*”.

- ✓ **Manifestación del conflicto:** como señala Torrego (2003), el conflicto se conoce cuando se manifiesta, ya que puede existir en un estado latente, en el que todavía no ha salido a la luz puesto que una o todas las partes implicadas en él, no lo perciben todavía como una contraposición de intereses. Este autor apunta que, en este caso, es necesario que se de una situación determinada para que surja el conflicto. Si las partes implicadas en el conflicto se aferran a sus posiciones sin tener en cuenta los intereses ajenos, el conflicto está polarizado.

En nuestro estudio, algunas unidades de significación que surgen de la respuesta de **los estudiantes** a las preguntas que se les formularon, indican, como hemos visto en la aportación de Torrego, que ante un hecho concreto se puede manifestar el conflicto “*algo que sucede*”

inesperadamente por contar confidencias”. También se hace referencia, a la situación de polarización que ya se ha comentado unas líneas atrás *“Problema o contratiempo en el que no hay entendimiento”*.

Lo que más llama la atención entre los pases de enero y junio, en cuanto a las respuestas incluidas en esta categoría del conflicto, es como los estudiantes que participaron en nuestro estudio, pasan de reflejar una visión negativa del conflicto en los primeros datos a una visión más positiva del mismo en el segundo pase. Los alumnos en las unidades de análisis de enero, hablan de conflicto utilizando palabras negativas como *“batalla, pelea, verbales,…”* pero en las afirmaciones en junio encontramos la visión más positiva, puesto que en ese momento ya matizan las respuestas diciendo que es *“algo que puede solucionarse”*. Vemos como una vez implementado el Programa de Convivencia y Mediación Escolar, los estudiantes entienden que el conflicto puede tener también algo positivo, se puede solucionar.

Respecto a lo que opina el *profesorado*, cabe resaltar la importancia que este grupo da a la implementación del Programa de Convivencia y Mediación Escolar, puesto que lo entienden como impulsor del cambio en la actuación ante los conflictos del alumnado.

En el caso del *equipo de mediación*, también señalan esta categoría en los dos momentos, al destacar a la mediación como un proceso en la gestión de conflictos dentro del ámbito escolar.

CATEGORÍA 8: CONVIVENCIA.

La escuela es el marco idóneo en el que se propicia el fomento de la convivencia entre las personas. López Martín y García Raga definen la convivencia en el ámbito educativo como una “*construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes y cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar* (López Martín y García Raga, 2007:89)”. Estos mismos autores, señalan que la convivencia escolar puede ser decisiva para la convivencia social (García Raga y López, 2010:22).

Así una buena convivencia se concreta en la resolución efectiva y positiva de los conflictos (Viñas, 2004:33) y no implica necesariamente que se produzca ausencia de problemas. Sin embargo, los conflictos forman parte de la convivencia entre las personas y lo importante no es la ausencia de problemas, sino, que éstos sean gestionados de la mejor forma posible.

En cuanto a la manera de resolver conflictos y potenciar la convivencia positiva en las aulas, la mediación ofrece el espacio necesario para las personas que se encuentran en conflicto, proporcionando un trato justo y equitativo a las mismas.

Por esto mismo, la convivencia entre las personas es algo a lo que el gobierno español y las comunidades autónomas desean llegar con el planteamiento de la elaboración de un plan de convivencia, que trata de coordinar las acciones orientadas a la intervención, entre las que se encuentra la mediación. El *Plan de Convivencia Estatal* de 2004, dicta

líneas de actuación destinadas a la promoción y la mejora de la convivencia en los centros educativos a través de la implementación de diversas acciones, en cuanto a la naturaleza de estas acciones tiene un carácter eminentemente socioeducativo. Este *Plan* propone un modelo de actuación en cuanto a detección y diagnóstico de casos en los que proceda intervenir por tratarse de situaciones conflictivas y señala la necesidad de un seguimiento o evaluación del mismo.

A nivel autonómico, en la Comunidad Valenciana se propone la creación del *Plan de Convivencia* de 2006, que establece la necesidad de diseñar e implementar acciones dirigidas a la mejora y promoción de la convivencia en los centros escolares de esta Comunidad.

Así, en estos últimos años, la legislación española contempla el “aprender a vivir juntos” como parte necesaria en la educación de los ciudadanos.

La categoría que estamos definiendo, aparece en la información aportada por la *implementadora y coordinadora* del “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”. Estas audiencias consideran, al igual que otros autores que hemos mencionado con anterioridad, que la convivencia es dinámica y no se limita al ámbito escolar, “*Dinámica de la convivencia (centros, y fuera de ellos)*”, sino que trasciende mas allá de éste, al contexto social en el que se halla inmerso. Por esto mismo, es de especial relevancia que se trabaje la convivencia en el contexto educativo, puesto que de algún modo, lo que pasa en la escuela, es un reflejo de lo que sucede en la sociedad.

CATEGORÍA 9: DIFERENCIAS.

Una de las palabras clave para entender el significado de lo que es un conflicto, es la de *diferencias*. Tras la revisión teórica acerca del concepto de conflicto, vemos como el término *diferencia* se utiliza en contables ocasiones asociado a su definición por Alzate (2000); Cascón (2000); Cornelius y Faire (2003)); Armejach y Rodón (2004); Redorta (2007c); entre otros.

Como afirma Cascón (2000), los conflictos suponen diferencias entre personas, puesto que nos encontramos en una sociedad diversa en la que se producen divergencias y disputas entre sus miembros.

La diferencia es una característica por la que podríamos identificar la sociedad en la que vivimos. La heterogeneidad de personas, grupos, ideas, creencias y culturas, hace que la convivencia se desarrolle en un entorno diverso. Por ello, entendemos que la existencia de diferencias entre las personas forma parte de la interrelación que se establece entre ellas y de la cotidianidad.

En nuestro estudio podemos observar que también se dan significados que hacen alusión a esta categoría en las respuestas referidas a lo que entienden *los estudiantes*, por conflicto, como por ejemplo: el conflicto es una “*disputa*”; “*reñir y discutir*”; “*diferencia entre dos o más personas*”; “*mal entendido*”; “*tener diferente opinión*”; “*tener puntos de vista distintos*”; “*estar en desacuerdo en todo*” o “*no estar de acuerdo en algo*”.

Así en este análisis también se ha podido observar que en la primera fase de recogida de información surgen menos alusiones a la diferencia como consecuencia directa de un conflicto. Sin embargo, en la recogida de información posterior a la implementación del programa, vemos como las respuestas van más dirigidas a resaltar esas diferencias entre personas debido a opiniones distintas o formas diferentes de pensar entre los estudiantes, como podemos interpretar en los siguientes segmentos:

“hay que respetar el pensamiento distinto”; “existen diferentes puntos de vista”; “el conflicto es una diferencia o discusión entre dos personas”; “surge por haber diferencia de opinión”; “surge por la desigualdad de opiniones pero que no es resuelta en el acto y no suele solucionarse correctamente”; “porque hay diferencias entre personas”; “porque hay distintas formas de pensar”; “hay que ver otro punto de vista”.

Advertimos, como con el paso del programa por los centros, las unidades de significado se concretan más, denotando un mayor nivel de reflexión y elaboración por parte de los estudiantes. Como podemos observar en los siguientes segmentos encontrados:

“Diferencia o discusión entre dos personas por haber diferencia de opinión”; “no compartir la misma idea”; “discusión entre dos personas”; “discutir con compañeros”; “discutir con profesores”; “discutir con padres”; “desacuerdo entre dos o más personas”; “dos que se enfadan por algún asunto”; “algún problema entre personas que se puede discutir oralmente y pacíficamente”; “desigualdad de opiniones pero que no es resuelta en el acto y no

suele solucionarse correctamente”; “enfrentamiento entre dos o más personas”; “que tienen opiniones distintas a la mía”; “individuos que no se entienden”; “malentendido”; “confusión”; “falta de entendimiento”; “no estar de acuerdo en algo”; “batalla de opiniones”; “discutir seriamente sobre un tema”; “discutir sobre algún trabajo”; “piques”; “discusiones con hermano”; “disputas familiares”; “si me chillan yo también entonces discutimos”; “cualquier cosa en que no se está de acuerdo”.

CATEGORÍA 10: EMOCIONES Y SENTIMIENTOS.

Al analizar esta categoría a partir de investigaciones previas encontramos que entre los elementos que intervienen en la aparición y desarrollo del conflicto, se encuentran *las emociones y los sentimientos*, es decir, los elementos que atienden a cómo se encuentran las partes que protagonizan un conflicto, cual es su estado emocional, qué sentimientos tiene cada uno de ellos, etc. (Torrego, 2003).

Según Kreidler (en Gomis, 2008), una educación fundamentada en la resolución de conflictos debe atender a la expresión positiva de las emociones, concretamente a la exteriorización de los sentimientos por parte de los estudiantes, a la resolución de conflictos de forma pacífica y no agresiva y al autocontrol entre otros.

Asimismo, Escámez (2002) establece como línea fundamental en la intervención para la promoción de la convivencia la educación de las emociones y de los sentimientos.

Con respecto a la intervención en los centros escolares desde el ámbito de la convivencia y la paz, Vaello (2003, 2006) señala el aprendizaje del conocimiento de uno mismo y del otro, es decir, el conocimiento de las emociones, sentimientos propios y de los demás, como una actuación que potencia la vivencia positiva y la relación correcta y asertiva con los otros.

En el Informe del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007), se constata a partir de los resultados obtenidos que se debería trabajar la educación emocional y moral con el fin de que se sientan responsables del bienestar de los demás y rechacen el maltrato como algo inaceptable para la convivencia. Del mismo modo, en el Informe Cisneros X, se concluye que los niños/as que realizan agresiones en la escuela, suelen tener falta de empatía y control emocional. Por otro lado, se destaca que entre los daños producidos por el acoso escolar se encuentran los trastornos emocionales como la ansiedad, la depresión y la frustración.

Entre las líneas de actuación que intentan potenciar la convivencia en el ámbito escolar en las distintas iniciativas europeas ya analizadas en este estudio, se encuentran aquellas que van dirigidas a la intervención con alumnos y alumnas fundamentadas preferentemente en el trabajo de las relaciones interpersonales y de las emocionales, a través de actividades en las que se trabaja o trata la inteligencia emocional.

Específicamente en nuestro estudio hemos encontrado tanto en el primer pase de la encuesta como en el segundo, segmentos que hacen referencia a las emociones y sentimientos que **los estudiantes** manifiestan tanto a la hora de hablar de los tipos de conflictos como a la hora de

solucionarlos, como por ejemplo, emociones y sentimientos ante la situación o partes del conflicto:

“Resquemor entre compañeros”; “cuando la gente se cabrea”; “Personas que se odian”; “Malestar con los demás”; “no caerse bien”; “cuando no le puedes ver”; “con quien me cae mal”.

“No me dejan en paz”; “No les caigo bien”; “Cuando me da rabia una persona”; “Por celos”; “me tienen manía”; “no me gusta que se pasen con otras personas”; “a veces dicen cosas que hacen daño a otras personas”; “me siento apartado”; “por cosas que ofenden o molestan”; “cuando me han ofendido”.

O cuando solucionan sus conflictos nos encontramos con segmentos que hacen referencia a: *“porque me siento bien”; “porque me siento aliviado”; “porque me siento descansado”.*

CATEGORÍA 11: ESTRATEGIAS

El aprendizaje de estrategias personales es necesario para el establecimiento de un orden y para la generación de un ambiente de trabajo propicio en los centros educativos y, concretamente, en las aulas.

Atendiendo a la información que hemos recogido en este estudio, el análisis de esta categoría lo vamos a realizar centrándonos en estrategias concretas, como son las de autocontrol, de afrontamiento de conflictos y a las estrategias comunicativas.

Autocontrol

Algunos autores como Vaello (2003, 2007); Reyzabal, Silva y Montemayor (2007) resaltan la importancia del fomento del autocontrol en la intervención en materia de convivencia en los centros. Vaello (2007:103) señala que el autocontrol “*es la capacidad de regular las propias emociones, pensamientos y conductas, especialmente las de carácter negativo*”. Es la capacidad de aprender a dominar o más bien a canalizar, nuestros pensamientos y emociones de cara al establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.

Por ello, se hace necesario el entrenamiento de estrategias de autocontrol en el alumnado de los centros escolares, puesto que es imprescindible para el establecimiento del control del aula por parte del profesorado, y, cómo no para la mejora de las situaciones de convivencia en dichos centros.

Algunas de las competencias que se asocian a la adquisición del autocontrol son (Vaello, 2007):

- El conocimiento de emociones propias y de los pensamientos que estas provocan.
- La capacidad de anticipar consecuencias y actuar en función de ellas.
- La capacidad para controlar los impulsos de cada uno.
- La capacidad para producir pensamientos y conductas alternativas a las impulsivas.
- La capacidad de inhibir conductas impulsivas si de ellas se derivan situaciones inadecuadas.

- La resistencia a las frustraciones.

En el análisis de esta categoría, y en la primera fase de recogida de información, **los estudiantes**, se centran exclusivamente en situaciones derivadas de la pérdida de control como por ejemplo: “*no me controlo*”; “*uso la fuerza*”; “*porque a veces me paso*”; “*porque soy una bestia y no me controlo*”; “*no quiero enfrentarme a ellos pero lo hago*”.

Sin embargo, en la segunda fase de recogida de información podemos observar, como las unidades de significado respecto a esta categoría difieren bastante. En este caso, los estudiantes aportan otro tipo de información referida a la adquisición de estrategias a partir de la implementación del programa de convivencia y mediación escolar, aportando en mayor medida significados referidos al control de sus reacciones ante ciertas situaciones que pueden ser conflictivas para ellos:

“*calmarme*”; “*tranquilizarme*”; “*parando a tiempo*”; “*controlándome*”; “*me voy a mi habitación y me calmo*”; “*me han enseñado a tomármelo con más calma*”; “*me han enseñado a tranquilizarme y resolver mis conflictos*”; “*calmarme y hablarlo*”; “*sé controlar mis acciones*”.

En el segundo pase, **los profesores y profesoras** que participaron en el estudio, se refieren a otro tipo de control, comentan que les gustaría recibir formación acerca de estrategias de “*control de aula*” puesto que siempre surgen situaciones que son difíciles de manejar y alteran el funcionamiento “normal” de la clase.

En el mismo sentido de control al que alude el profesorado, **el equipo de mediación**, antes y después de la implementación del programa, aporta información que nos lleva a interpretar que este grupo considera

necesario mantener el control en el centro. Consideran que, de algún modo, el control de las emociones “*puede ayudar a las partes*” a solucionar el conflicto. Así como que es imprescindible “*la serenidad*”; “*la tranquilidad*” y “*la paciencia para controlar ciertas situaciones*”.

Del mismo modo que Vaello (2003, 2007); Reyzabal, Silva y Montemayor (2007), la *coordinadora e implementadora* del Programa, resaltan la importancia de la formación en estrategias de “*autocontrol*” en materia de gestión de conflictos en el aula.

Estilos de afrontamiento

En la revisión teórica que hemos realizado de la bibliografía acerca del *afrontamiento de conflictos*, se identifican estilos predominantes en la actuación de las personas ante ellos. Se trata de estilos en los que podemos vernos identificados según la situación que se nos presente, aunque en cada uno de nosotros suelen predominar unos estilos más que otros.

Los estilos de afrontamiento de conflictos que se conocen son (Cascón, 2000; Lederach, 2000; Torrego, 2003; Davis, 2004; Boqué, 2005; Binaburo y Muñoz, 2007):

- *Evitación*: se da cuando las personas implicadas en el conflicto evitan la discusión o el enfrentamiento, o cuando se huye del problema. Este estilo no permite que las partes implicadas en el conflicto consigan cumplir sus intereses.
- *Acomodación*: es cuando una de las partes que se encuentra en el conflicto, sacrifica sus intereses para que otros alcancen los suyos.

También se denomina *adaptación*, cuando una persona cede ante los intereses de la otra.

- *Compromiso*: se hacen concesiones entre las partes en conflicto y cada parte consigue parcialmente sus intereses. Es lo más parecido a una negociación, en este caso, ambas partes ganan aunque de manera parcial.
- *Competición*: este es el estilo más agresivo, se centra en uno mismo y en conductas no cooperativas alentando los intereses de una de las partes a expensas de las otras. Una parte sale ganando en detrimento de la otra.
- *Colaboración*: también se llama de *cooperación* y se caracteriza por la escucha activa y la comunicación empática. Se preocupa por satisfacer los intereses de todas las partes implicadas en el conflicto.

Entre las unidades de significado encontradas, *los estudiantes* resaltan algunos de los estilos de afrontamiento de conflictos que hemos señalado. Sobre todo los referidos a:

- Evitación: “*No me meto con ellos*”; “*dejo pasar el tiempo*”; “*pasando*”; “*no haciendo caso*”; “*ignorando*”; “*no metiéndome con la gente*”; “*evitando conversaciones conflictivas*”; “*olvidando el asunto*”; “*alejándome*”; “*porque podría hablar y explicar las cosas pero en vez de eso paso del problema y ya está*”.
- De competición: “*haciendo lo mismo que me hacen*”; “*se lo digo y si me hacen caso bien y sino también*”; “*convencerles*”.
- De acomodación: “*digo si y sonrío*”; “*doy la razón*”; “*aguantando*”; “*haciendo la pelota*”.

En la segunda fase de recogida de información, aparecen algunas unidades de significado referidas a los estilos de afrontamiento de conflictos

en los que las partes que los protagonizan pueden salir ganando, como por ejemplo:

- De compromiso: *“Intentando llegar a un acuerdo”*; *“Haciendo un pacto”*, *“Hablando y llegando a un acuerdo”*.
- De colaboración: *“Cuando pasa algo hay que resolverlo”*; *“Un conflicto puede seguir muchos pasos”*, *“Resolverlo de malas maneras o no hacer ni caso o mejor hablarlo de buenas formas”*; *“Problema que hay que aclarar”*; *“Intentando acercarme más a mis compañeros”*.

Entre las unidades de significado del *equipo de mediación*, en el primer pase, también encontramos algunos datos referidos a estrategias de afrontamiento de conflictos. Los miembros del equipo consideran que una forma de enfrentar los conflictos pasa por *“evitar que se agrave el conflicto”* y una de las maneras que apuntan para ello es alcanzar una *“solución pactada entre las partes”*.

Comunicativas

Suares (1996) afirma que la disputa, como parte del conflicto, es un proceso comunicacional, al igual que se trata de un proceso de comunicación, si se llega a un acuerdo en el intento por resolver dicho conflicto.

La comunicación forma parte de las relaciones interpersonales y de los conflictos que surgen entre ellas. Según Torrego (2003), con frecuencia

se producen distorsiones en el proceso de comunicación que provocan conflictos entre las personas debido a los estereotipos o prejuicios, a rumores o a la recepción de malas informaciones.

Callejón (2002) resalta la importancia que tienen las habilidades comunicativas en el establecimiento de buenas relaciones interpersonales. Gracias a ellas, somos conscientes de lo que otra persona está diciendo y permiten que la comunicación sea posible escuchando o mostrando lo que opinamos.

Por ello, consideramos que el entrenamiento en estrategias comunicativas es fundamental para la mejora de la convivencia en los centros educativos. Según Kreidler (en Gomis 2008), el aprendizaje que se efectúa en resolución de conflictos tiene como uno de sus principios, la enseñanza en estrategias de comunicación. En la que los estudiantes aprenden a comunicar a través de la observación y de la escucha activa.

En esta misma línea, Vaello (2003, 2007), Reyzabal, Silva y Montemayor (2007), señalan el desarrollo de estrategias comunicativas positivas favorecedoras del diálogo y el debate constructivo, como algunas de las actuaciones específicas a implementar en los centros educativos orientadas a la mejora de la convivencia escolar. Entre aquellas estrategias que favorecen la comunicación están la *empatía*, la *asertividad* y la *escucha activa* (Cornelius y Faire, 1998).

La *empatía* potencia el respeto mutuo, el ponerse en el lugar del otro y entender que es lo que desea comunicar desde su punto de vista. Es una capacidad cognitiva y afectiva que podemos practicar con los estudiantes y que los docentes pueden tener en cuenta para comprender mejor a los chicos/as. Según Callejón (2002), la empatía es la capacidad de ponerse en

el lugar del otro, intentando comprender sus problemas, perspectivas, sentimientos, miedos, opiniones, lo que nos permite apreciar que no todos percibimos de la misma forma determinadas situaciones.

La *asertividad* es la capacidad de exponer las ideas propias de manera que no se den actitudes defensivas por parte de otras personas. O dicho de otro modo, es la capacidad o destreza de expresar sentimientos y pensamientos de una manera honesta sin herir los de los demás (Callejón, 2002).

Según Vaello (2007:115), la asertividad *se caracteriza por defender los derechos propios sin violar los ajenos. Se basa en la reciprocidad y consiste en responder eficazmente a los abusos sin dañar las relaciones.*

La *escucha activa*, es una capacidad que ha de fomentarse en la resolución de conflictos. Consiste en escuchar aquello que tiene que decir la otra persona, sin cambiar de tema o dar una opinión propia. Se trata de entender o sintonizar con lo que la otra persona pretende transmitir.

Entendemos al igual que Suares (1996), Boqué (2002, 2005) y Torrego (2003) que la comunicación es fundamental en los procesos de resolución de conflictos, y, específicamente en la mediación. Por esto mismo, consideramos que el entrenamiento en este tipo de estrategias comunicativas es fundamental en cualquier programa o iniciativa que pretenda trabajar la mejora de la convivencia a través de la mediación o de otras técnicas basadas en la resolución de conflictos. Entre ellas, podemos destacar las siguientes (Vaello, 2007):

Estrategias para favorecer la empatía:

- Conocer al alumnado: que le gusta, que se le da mejor, con quien va, a quien hace caso...)
- Conversar, dialogar con el alumnado (también a nivel informal).
- Conocer lo que piensa el alumnado de sus profesores: A través de un cuestionario, diferencial semántico, role-playing,...
- Conocer nuestro estilo comunicativo: autoritario, amistoso, democrático, sarcástico, protocolario, sobreprotector o igualitario).

Estrategias para favorecer la asertividad:

- Conocer los estilos de relación interpersonal (asertivo, agresivo y pasivo)
- Fomentar el respeto en el aula
- Enseñar al alumnado a tener relaciones de reciprocidad
- Desarrollar técnicas:
 - Aprender a decir no y aceptar un no por respuesta
 - Disco rayado
 - Banco de niebla
 - Interrogación asertiva
 - Inversión de papeles
 - Practicar la tolerancia...

Estrategias para favorecer la escucha activa:

- Mostrar interés por la persona de forma verbal o no verbal.
- Clarificar lo que está diciendo la persona.
- Parafrasear repitiendo con palabras propias el contenido de un mensaje.
- Reflejar expresando lo que siente la persona con palabras propias.
- Resumir agrupando la información que se nos ha dado para ver si hemos entendido la situación.

En nuestro estudio, observamos como las unidades de significado resultantes de la recogida de información se indican algunos problemas de comunicación por parte de *los estudiantes*:

Bien sea porque son ellos mismos los que bloquean la comunicación: *“A veces les hablo mal”; “digo cosas que no tocan”; “digo cosas que no son normales”; “contesto mal”; “porque me callo y no digo lo que tengo que hablar”*.

Bien porque son otros los que lo hacen: *“No me dejan opinar”; “A veces no me entienden”; “cuando dos personas no resuelven hablando sino peleando”*.

Otras unidades de significado, en cambio, se refieren al afrontamiento de conflictos a través del diálogo y la argumentación, como por ejemplo:

“Dialogando”; “Argumentando”; “Mejorando la expresión”; “Comunicando”; “Se puede hablar y no pegar”; “Problema que se puede impedir hablando”; “pelea que se puede solucionar mediante la palabra”; “nos perdonamos dialogando”; “intentando hablar”.

Como vemos, es en la segunda fase de la recogida de información cuando se observan respuestas más elaboradas en relación a fomentar una comunicación positiva. Además aparecen estrategias concretas para solucionar los posibles conflictos de comunicación que puedan surgir, como por ejemplo:

“Diciéndole que los secretos no se cuentan que hacen daño a la gente”; “hay que hablar para poder solucionarlo”; “hablando con el director”; “hablando con el jefe de estudios”; “hablando educadamente”; “intentando hablar”; “dialogando”; “le digo lo que siento”; “hablando y llegando a un acuerdo”; “porque hablando se entiende la gente”.

El **profesorado** de los centros que participó en la fase de recogida de información de este estudio, en el primer pase, considera que a veces los conflictos que tienen con las personas de su entorno se producen por *“malentendidos”* en la comunicación. Para darle solución a dichos conflictos señalan que suelen tratarlos *“generalmente hablando con los estudiantes y sus familias”*, es decir *“dialogando si se puede”* sin embargo sino se pueden arreglar a través del diálogo dicen que se resuelven *“con ciertas medidas como la expulsión”*.

En la segunda fase de la recogida de información, el profesorado reconoce que ha notado un cambio en sus estudiantes con motivo de la implementación del programa y constata que es así *“por comentarios que*

hacen los chavales en situaciones reales”, que se produce a través del intercambio comunicativo con el alumnado.

Las unidades de significado que podemos apreciar en *el equipo de mediación* valoran el proceso de comunicación como fundamental en el transcurso de la mediación como manera de gestionar conflictos entre las personas. Y, señalan algunas de estas estrategias: “*Saber escuchar*”; y “*la escucha activa puede ayudar a las partes*”. Asimismo, consideran que los conflictos se producen por una “*falta de comunicación y de entendimiento entre compañeros*”; “*por malentendidos*” y confían en que “*hablando se resuelven las cosas*”. Por eso creen en la mediación como forma de resolver conflictos porque “*fomenta la comunicación y el entendimiento*” entre las personas. A su vez la persona que hace mediación debe ser “*asertiva*”; y “*comunicadora*”.

A su vez, la *implementadora y coordinadora* del Programa, consideran la importancia del proceso comunicador en la gestión del conflicto, al igual que el profesorado y el equipo de mediación. Resaltan una de las estrategias básicas de la comunicación y es la “*asertividad*”, habilidad o capacidad para expresar lo que uno desea sin dañar a los demás.

CATEGORÍA 12: INTERÉS/ PREOCUPACIÓN.

El interés que tiene el profesorado por sus alumnos y alumnas, repercute en el comportamiento y la dinámica diaria de la clase. El alumnado percibe cuándo sus profesores y profesoras muestran su preocupación e interés por él, y responden de manera positiva a éste. Por lo

que, la actitud que muestra el profesorado ante el alumnado es fundamental, provocando un dimensión bipolar donde el interés porque los alumnos y alumnas desarrollen sus capacidades intelectuales, sociales y personales, potencia el interés y la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Señalar que *el profesorado* que ha participado en esta investigación, muestra esa preocupación e interés por fomentar la convivencia escolar en el aula y en el centro educativo, lo cual hemos podido apreciar interpretando las siguientes unidades de análisis: “*aquí tenemos bastante interés y preocupación en estos temas*”; y hay “*más interés por la mediación y la resolución de conflictos*”.

CATEGORÍA 13: INTERVENCIÓN.

Esta categoría surge de la información aportada por la *implementadora* y la *coordinadora* del “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”. La intervención se refiere a la acción u acciones que se llevan a cabo con el objetivo de favorecer la convivencia en los centros escolares.

En general, consideramos, que algunas de las líneas fundamentales en la intervención para la promoción de la convivencia deberían basarse en las siguientes premisas (Escámez, Sales y García, 2002):

- La elaboración de normas de disciplina consensuadas entre los miembros de la comunidad escolar, así como el conocimiento de los derechos y deberes de dichos miembros.
- La educación fundamentada en valores democráticos.

- La educación de las emociones y los sentimientos.
- La comunicación positiva.
- La motivación del alumnado.

Además de estas líneas, que pueden ser también preventivas, consideramos que existen diferentes formas de intervenir cuando se producen conflictos en el ámbito escolar. Una de estas formas es la mediación, que por las características que la determinan genera una guía en la intervención en situaciones de convivencia escolar.

La *coordinadora e implementadora* consideran que este programa es un modelo de “*intervención socio-educativa*” cuya finalidad es la mejora de la convivencia escolar. Entienden que es un programa que no sólo se debe limitar al ámbito escolar y debería trascender a otros ámbitos sociales, principalmente al familiar, “*intervención familiar*”. Puesto que la familia es un agente socializador fundamental y provee de modelos de intervención ante los conflictos que acontecen en la vida cotidiana de las personas.

CATEGORÍA 14: MEDIACIÓN.

Hemos de entender a la *mediación* como un proceso de resolución de conflictos que depende íntegramente del proceso comunicador entre las partes, siendo una vía abierta para el diálogo y la expresión de lo que cada persona desea exteriorizar.

Asimismo, su principal objetivo es que los protagonistas del conflicto establezcan una comunicación que les ayude a mantener la relación que les une a pesar de los problemas, siendo así un método pacífico

fundamentado en el diálogo, la comunicación y la potenciación de las relaciones entre las personas protagonistas de cualquier conflicto, y que se puede aplicar en diversos contextos, en la familia, empresa, entre culturas (intercultural), en la comunidad de vecinos, y, cómo no, en el ámbito escolar.

A este tipo específico de mediación que se lleva a cabo en la institución educativa se le conoce como *mediación escolar*. Aunque más que un método, la mediación escolar, pretende ser una aportación cultural a las sociedades del presente (Boqué, 2002).

Lo que diferencia a la mediación escolar de otras modalidades o métodos de resolución de conflictos, es que posee unas características que la hacen única por el contexto de actuación, los centros escolares. La peculiaridad es que el acuerdo en mediación escolar va ligado al proceso de aprendizaje de los enfrentados y, en este caso, el acuerdo, está sujeto a normas educativas que limitan la variedad de acuerdos que las partes podrían pactar libremente en un espacio de negociación (Munné y Mc Cragh, 2006). El carácter pedagógico de la mediación nos dice que insta a las personas a formarse de manera integral. La mediación como vía de socialización trabaja la interrelación entre las personas y la oportunidad de afrontar los conflictos por uno mismo (Boqué, 2002).

Es un proceso educativo y transformador abierto, dinámico, que pone en juego habilidades, actitudes y aptitudes múltiples e interdisciplinarias, entre ellas la capacidad de conducción de un proceso, las habilidades sociales, las habilidades y actitudes comunicativas verbales y no verbales, la actitud negociadora, el ejercicio de la empatía, la creatividad para imaginar soluciones válidas para todas las partes y la fortaleza para

tomar compromisos y cumplirlos. Es un proceso en el que las partes acuden voluntariamente a una mediación escolar.

El **profesorado** de los centros de educación secundaria que participó en el estudio, opina que una vez implementado el programa, se muestra un “*mayor interés por la mediación*” en estos mismos centros. También se apunta, por parte de este mismo profesorado, que tras la realización del programa “*se valora en mayor medida*” la mediación como proceso de resolución de conflictos.

En cuanto a la opinión que manifiestan los miembros del **equipo de mediación** encuestado, antes de implementarse el programa, señalan que la mediación es un método que “*asegura que los problemas no empeoren*”, considerando que ésta es una “*buena forma de resolver conflictos*” porque “*siempre es bueno mediar en los conflictos*”. Algunos de sus miembros, aseguran utilizar la mediación en sus tutorías, cuando se ha producido alguna situación de convivencia entre el alumnado: “*lo hago con mi tutoría cuando hace falta*”

Asimismo señalan que la persona encargada de llevar o guiar el proceso de mediación se debe caracterizar por ser “*imparcial, neutral, moderada, empática, comprensiva, tener paciencia y sentido común*”.

En cuanto a qué conflictos son susceptibles de mediación y cual no, consideran que “*los conflictos muy graves, las faltas de respeto continuadas*”, los temas familiares “*cuando el problema está en la familia*” o muy personales, no deberían ser objeto de la mediación.

Es decir, especifican como límites de la mediación: “*los temas muy personales*”; “*En los conflictos ajenos si no se pide ayuda*”; “*posturas*

irreconciliables”; “agresión grave en casos de acoso o delito”; “los que sufren violencia o van contra el reglamento interno”; “cuestiones que incumban al ámbito familiar o aquellas para las que no tenemos suficiente formación”; “conflicto familiar o médico”; “cuando el problema está en la familia pienso que corresponde a otros estamentos tomar cartas en el problema”; “agresión física grave”; “conflictos entre profesores”.

Sin embargo, algunas de las personas que forman el equipo de mediación, consideran que todos los conflictos pueden ser mediados, independientemente de su naturaleza *“se puede mediar en todos los casos”*.

De nuevo vemos como el equipo de mediación muestra una actitud positiva hacia el empleo de la mediación en la resolución de conflictos *“siempre es bueno mediar en los conflictos”* ya que *“facilita un ambiente distendido”*. Y, mientras algunos de los componentes del equipo expresan su acuerdo ante la *“aplicabilidad de la mediación para mejorar la convivencia en todos los ámbitos”; “enfoque nuevo y más profesional y neutral”*, otros resaltan la complejidad o *“dificultad de la puesta en marcha del proceso”*. Es posible que esto sea debido a que estas unidades de significado se recogieron antes del inicio del “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”. Cabe destacar algunas opiniones que señalan a la mediación como un *“enfoque nuevo y más profesional y neutral”* y que constatan la *“necesidad del equipo de mediación para algunos problemas”; “Porque siempre es bueno mediar en los conflictos”; “no prejuzga”; “es positivo a nivel personal”; “Es interesante”; “Es buena”; “Mejora la convivencia”; “Facilita un ambiente distendido”*.

En cuanto al segundo pase, una vez implementado el programa, el equipo de mediación sigue contemplando la necesidad de la aplicación del

proceso de mediación en la solución de problemas: *“Lo hago con mi tutoría cuando hace falta.”*

Además, en las opiniones que manifiestan se vuelve a constatar que el proceso de mediación también tiene sus límites. Por ejemplo, resaltan la dificultad de mediar en temas personales *“difícil mediación temas muy personales; en los conflictos ajenos si no se pide ayuda”*, en cuestiones que son competencia del profesorado *“aquellas que son competencia del profesor y se ajustan a la programación del departamento”*, en temas en los que *“no se tenga la suficiente formación”*, en casos en los que se infringen normas *“vulneración de las normas continuadas; agresión física grave”* o se cometen delitos *“en casos de acoso o delito”*. Sin embargo, tenemos otra opinión que no contempla limitaciones en el proceso de mediación *“se puede mediar en todos los casos”*.

Como vemos, el equipo de mediación en este segundo pase reitera la idea de que la mediación contribuye a la *“mejora de la convivencia escolar”*, y además es *“facilitadora de un ambiente distendido”*.

CATEGORÍA 15: MODELO DE TRABAJO.

Consideramos que un modelo de trabajo establece las líneas de actuación que se deben seguir en una intervención determinada. Se trata pues de la guía que orienta el proceso de intervención.

Por lo que consideramos que las bases en las que debería asentarse un modelo de intervención en el ámbito escolar, sería aquel que contemplara la creación de un entramado social que favorezca las buenas conductas, el

respeto mutuo, la disciplina, el autocontrol, la responsabilidad y la corresponsabilidad. Estos son los valores que según Fernández (2007) toda escuela debe tener y sino es así, es algo a lo que debe aspirar.

La *coordinadora* y la *implementadora* del “Programa de Convivencia y mediación”, están convencidas de que las características de este programa, nos muestran un modelo de trabajo coherente con el objetivo fundamental de mejorar la convivencia. Por eso, consideran que el programa aporta “*una guía de actuación o modelo de trabajo estructurado, más formal*” a los centros educativos en los que se ha intervenido.

CATEGORÍA 16: MOTIVACIÓN.

En ocasiones, la falta de motivación en el alumnado es una de las causas a las que se atribuye que se produzcan conductas disruptivas en el aula. La motivación y el control del alumnado en clase son dos cuestiones íntimamente relacionadas, puesto que los estudiantes desmotivados, son más propensos a desencadenar situaciones de boicot en el aula.

Como expresa Vaello (2007:173), *un alumno motivado es un alumno menos que controlar*. Realmente, no es del todo cierto que los alumnos y alumnas no estén motivados, si que lo están, aunque sea en temas distintos a los escolares. Debido a esto, consideramos que el profesorado tiene una función principal en motivar a los estudiantes, haciendo que éstos cambien o modifiquen sus centros de interés hacia las cuestiones escolares. Para ello, el profesorado ha de interesar a los estudiantes por la materia, generando expectativas positivas respecto a lo que pueden conseguir en ella.

Así el uso de determinadas estrategias, como las siguientes, ayudan a realizar dicha tarea (Vaello, 2003 y 2007):

- Inducción de expectativas de éxito en el alumnado para que mejore su rendimiento académico. Definiendo objetivos claros, diversificados, alcanzables y graduados, así como la concreción de los criterios de evaluación que se van a emplear en la materia.
- Motivación intrínseca o interés directo por la materia. Este tipo de motivación se da por la materia en sí, sin esperar recompensas externas. Para fomentar este tipo de motivación, lo que se puede hacer es presentar contenidos que interesen al alumnado relacionado con la materia, presentando materiales atractivos que capten la atención de los estudiantes.
- Motivación de logro o satisfacción por las actividades realizadas con éxito. Esto supone un refuerzo que incrementa las expectativas de los estudiantes que se encaminan a probar nuevos retos en su aprendizaje. Para conseguir la motivación de logro en los estudiantes, el profesorado debe propiciar experiencias de éxito para que el alumnado tenga posibilidades de ir obteniendo logros en su proceso de aprendizaje, planificando tareas de diferentes grados de dificultad, procurando acabar todas las tareas propuestas, estableciendo una retroalimentación frecuente, fomentando la participación, etc.
- Motivación extrínseca, derivada de la obtención de recompensas externas. En este caso el profesorado puede motivar al alumnado de manera extrínseca, utilizando el sistema de calificación, haciendo un

seguimiento mayor de logros y errores, incrementando las evaluaciones, haciendo partícipes a familias y estudiantes de la entrega de notas, etc.

En nuestro estudio y en la identificación de las unidades de significado que hemos obtenido a partir de la recogida de información en las encuestas de *estudiantes*, nos encontramos cómo en la primera encuestación, algunos de los alumnos y alumnas, dan muestras de motivación por el aprendizaje de estrategias o formas de resolver conflictos, como por ejemplo: “*sería bueno aprender otras formas de resolver los conflictos*”; “*porque quiero que me enseñen a dialogar ya que sería útil*”, e incluso por ser mediadores en conflictos ajenos: “*me gustaría ser mediador dentro del centro*”.

CATEGORÍA 17: NECESIDADES.

La categoría de *necesidades*, aparece en las unidades de significado de todas las audiencias implicadas en el estudio, a excepción de los estudiantes.

Las necesidades humanas, son las que consideramos fundamentales para vivir. Existen unas necesidades básicas como son el alimento, el sueño,... sin las cuales no podemos vivir, y otras como el sentirse seguro, querido, libre, respetado,... estas últimas no son imprescindibles para vivir, pero sí para el desarrollo personal y humano. Si las necesidades que tenemos no son satisfechas pueden generar ira, decepción, frustración.

Según el diccionario de la Real Academia Española (2001) por *necesidad* se entiende “*al impulso irresistible que hace que las causas*

obren infaliblemente en cierto sentido”. “Aquello que es imposible sustraerse, faltar o resistir”. “Carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida”.

El **profesorado** que participó en este estudio, señala antes de que se implementase el programa, que es necesario adquirir recursos formativos y materiales orientados al afrontamiento de las situaciones de convivencia que se les presentan. Puesto que consideran que les falta formación para dar solución a los conflictos que surgen en el día a día del aula. Así señalan que:

“Es necesario buscar recursos para adaptar a las nuevas situaciones”; “siempre hay que aprender más de lo que uno sabe”; “aprender a ser es siempre una tarea inacabada”; “adaptación de conducta a situaciones de aprendizaje”.

Estos mismos profesores y profesoras consideran, una vez implementado el programa, que este contribuye a favorecer la cohesión del grupo clase. También opinan, que el programa ayuda a *“afianzar técnicas y estrategias impartidas”*, de manera que los estudiantes, *“aprenden a enfrentar los problemas de manera diferente”* y muestran *“más fluidez para plantear problemas”*. Por esto mismo señalan que la continuidad del programa es necesaria.

Respecto a lo que apunta **el equipo de mediación** en las unidades de significado extraídas en la primera encuesta, debemos señalar que consideran necesaria la existencia de un equipo de mediación en los centros para el tratamiento de algunos problemas. Señalan que esa necesidad surge del desconocimiento que tienen acerca de cómo resolver conflictos. Al igual que el profesorado, los miembros del equipo de mediación, están

convencidos de que el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos es fundamental para gestionar los problemas de manera positiva. Así, señalan:

“Necesidad del equipo de mediación para algunos problemas”; “Es interesante pero necesito más práctica para no cometer errores”; “Necesaria para ser más eficiente”; “Hay muchos conflictos y nadie los sabe resolver”; “Es necesario aprender técnicas de resolución”; “Siempre se aprende algo para la vida real”; “creo que aún nos falta más formación”.

En cuanto a lo que nos muestra la información extraída de las unidades de significado del equipo de mediación en el segundo pase, resalta la preocupación del mismo por recibir más formación acerca de cuestiones relativas al ámbito familiar. Consideran una necesidad seguir formándose en estrategias de solución pacífica de conflictos: *“Creo que aún nos falta más formación”; “En cuestiones que incumban al ámbito familiar o aquellas para las que no tenemos suficiente formación.”*

La **implementadora** y **coordinadora** del programa, una vez finalizado, consideran que se hace necesario más recursos personales y tiempo para llevar a cabo todas las acciones contenidas en el mismo (*“Fomentar recursos preventivos”; “falta de recursos humanos y tiempo”*). Opinan que las actividades que se trabajaron en dicho programa fueron insuficientes (*“Más tiempo”; “adaptar a las características del grupo y al contexto”; “adecuación de las necesidades”; “insuficientes actividades”*). Aunque también afirman que se adaptó a la demanda de cada uno de los centros y que los casos que más necesitaban de la intervención mejoraron notablemente (*“atención a la demanda”; “mejora de los casos más necesitados”*). Asimismo, encuentran que debería haberse dado una mayor

coordinación entre el equipo del centro y el del programa (“*Mayor coordinación con el centro*”; “*mayor coordinación entre profesores*”; “*coordinación entre equipo del centro y equipo del programa*”; “*fomentar la coordinación entre entidades*”; “*cooperación*”).

Estas audiencias indican la necesidad de la implicación de algunos miembros de la comunidad escolar, concretamente de los tutores y tutoras y el equipo directivo de los centros (“*Falta de implicación tutor-a y equipo directivo*”).

CATEGORÍA 18: NORMAS Y REGLAS.

En la revisión documental que aparece en la parte teórica de esta investigación ya hemos resaltado la importancia del establecimiento de límites claros en cuanto a tratar de solucionar problemas que surgen en las aulas.

Para poder convivir es necesario establecer normas o límites que no pueden ser sobrepasados, siendo estos adecuadamente explicitados, conocidos y aplicables a todos los miembros del aula.

Por ello, algunos autores señalan que la elaboración democrática de normas y reglas tanto en el aula como en el centro, se considera una de las acciones necesarias en el camino orientado a la mejora de la convivencia escolar (Escámez, 2002; Torrego, 2006; Fernández, 2007; Ortega y col., 2008:73).

Asimismo, Fernández (2007) señala que es necesario *pensar juntos las normas* mínimas para la creación de un clima relacional en el centro. De

este modo, se genera un espacio que propicia el establecimiento de límites que favorezcan la función educadora de la escuela hacia aquellas conductas que son agresivas. Se considera necesario y vital construir las normas bajo las que todos los miembros de la comunidad escolar van a compartir una convivencia en un espacio determinado. Estas normas construidas, deben ser cumplidas, puesto que si una norma se incumple de manera sistemática, se convierte en todo lo contrario y los estudiantes acaban entendiendo que esa norma puede pasarse por alto. Por ello y según señala Vaello (2003), es preferible suprimir aquellas que no puedan cumplirse, que mantener las que se pasan por alto de forma sistemática.

Desde la administración, a nivel autonómico, también se regulan los decretos de derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores y tutoras, profesorado y personal de la administración y servicios, que se orientan al establecimiento de normas de convivencia y de procedimientos de resolución de conflictos en los centros. Cuyo objetivo es alcanzar una buena convivencia escolar que permita el desarrollo integral del alumnado, que facilite el trabajo del profesorado, que regule derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad escolar.

En este estudio, el *equipo de mediación* opina que la mediación se puede llevar a cabo siempre y cuando el conflicto a mediar no vaya en contra de una norma o falta grave: “*En los que no se trasgredan normas (que no sean faltas graves)*” y en el “*cuestionamiento de la autoridad*”.

De algún modo, los miembros del equipo de mediación, consideran que el cuestionamiento de la autoridad es algo que sí se puede trabajar a través de la mediación.

La *coordinadora* e *implementadora* a su vez señalan que en el “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”, se ha trabajado con los estudiantes la importancia de establecer *normas* y *reglas* para conseguir un fin determinado.

CATEGORÍA 19: PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN.

Esta categoría, recoge dos elementos que hemos considerado como sinónimos y que hacen referencia a un mismo tema, la participación de la comunidad escolar en el fomento de la convivencia en los centros educativos.

Según Fernández (2007:82), uno de los principales ámbitos de actuación en la problemática de la convivencia escolar es la *participación*. Esta autora, señala la importancia del establecimiento de espacios y actividades concretas de cooperación. Las actividades extraescolares, los festejos, la promoción de acciones de voluntariado, etc. pueden ser algunas de las iniciativas de los centros para la promoción de la participación e implicación de estudiantes y resto de la comunidad escolar.

Como señalan Moral y col. (2008:10), *es necesaria la participación de todos los miembros de la comunidad escolar en la planificación, implementación y evaluación del programa para poder atender a sus necesidades específicas*.

Señalar que la intervención y evaluación externa de los programas de convivencia y mediación aseguran la objetividad de los procesos y el acceso a un tipo de formación distinta que puede aportar modelos de trabajo. Sin

embargo, la continuidad de las intervenciones externas, no siempre es posible puesto que dependen de financiación también externa. Por ello, la implicación y participación de los agentes de la comunidad educativa en la mejora de las situaciones de convivencia que se producen en los centros, es una de las vías que conducen al éxito de cualquier intervención que se lleve a cabo en el ámbito educativo.

Tanto la *coordinadora* como la *implementadora* del programa, señalan la necesidad de la implicación de los tutores y tutoras, además de los equipos directivos en el fomento de la convivencia en los centros escolares: “*Falta de implicación del tutor-a y equipo directivo*”. Además, consideran que el “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”, ayuda a “*potenciar la participación de la comunidad*”; “*Cooperación*”.

Como hemos apuntado en otros apartados de esta tesis, los equipos directivos de los centros escolares que implementaron el programa de convivencia, decidieron escoger únicamente aquellas acciones formativas del programa dirigidas a los estudiantes. En cierto modo, interpretamos que, parte de estos equipos educativos, entienden que son los estudiantes los que tienen los conflictos y que es a este colectivo al que hay que formar. Por este motivo, se reivindica que es necesaria una actuación conjunta de todos los miembros de la comunidad escolar, puesto que los conflictos que se generan en las aulas tienen sus orígenes en este u otros ámbitos de la vida de los estudiantes, y, generalmente, el ideario del centro, la metodología docente, etc. son algunas de las variables a tener en cuenta en el tratamiento de dichos conflictos.

CATEGORÍA 20: PERCEPCIONES.

Esta categoría viene referida a las percepciones que muestran los estudiantes y el profesorado respecto a la manera de entender y resolver conflictos. También hace referencia a las percepciones que tienen los estudiantes de ellos mismos y de los demás.

Algunos autores afirman que la percepción que generalmente tenemos del conflicto es negativa puesto que enfrentarnos a ellos hace que desgastemos muchas energías y puede llegar a convertirse en algo muy desagradable. En esta línea, Cascón (2000:57) señala que, “*generalmente las personas no hemos sido educadas en la resolución positiva y pacífica de los conflictos por eso nos faltan herramientas y recursos para hacerlo*”.

Como hemos apuntado anteriormente, una de las herramientas más adecuadas para la solución pacífica de problemas en el ámbito escolar es la mediación. En opinión de los autores Díez y Tapia (1999), *el carácter creativo de la mediación consiste en ayudar a la gente a cambiar sus percepciones acerca del problema que las aflige. Y, modificar la percepción del problema significa poder mirarlo desde otro lugar*. Puesto que lo que alguien puede percibir como conflicto, puede que no sea así desde la perspectiva de otra persona. Por esto mismo, es importante conocer cuales son las percepciones de los miembros de la comunidad escolar como fase previa a la intervención en materia de resolución de conflictos.

Incluidos en esta categoría hemos encontrado varios temas a partir de las unidades de significación obtenidas de las respuestas de los estudiantes que participaron en el estudio del programa de convivencia y

mediación escolar. Los temas que se encuentran recogidos en la categoría de percepciones, son: percepción de autoeficacia, posiciones y reconocimiento personal y de los demás.

✓ **Percepción de autoeficacia:**

Aunque este tema lo hemos vinculado a la categoría de percepción, también se encuentra muy unido a la de motivación, ya que según sean las expectativas que pongan los demás en nosotros influirá en la percepción que tengamos de lo que somos capaces de lograr nosotros mismos.

En relación a la resolución de conflictos, los *estudiantes* que participaron en el estudio, muestran en sus respuestas características propias de la forma en que se enfrentan a los conflictos. La percepción que tienen de sí mismos, en la primera fase de la recogida de información, se ve marcada por lo que consideran que opinan los demás de ellos, tanto sus iguales (“*soy tímido y me da miedo acercarme a las chicas por lo que piensen de mi, me tienen manía*”), como los adultos que forman parte de su entorno (“*siempre me dicen que voy a repetir*”; “*piensa que no se cuidar de mi misma*”; “*no me deja hacer las cosas*”; “*porque dice que soy despistada y terca*”). A lo que se une, lo que piensan estos mismos estudiantes de sí mismos acerca de cómo resuelven los conflictos.

Unos piensan que lo hacen bien, confiando en la forma de solucionar los problemas que utilizan (“*porque pienso que tengo razón*”; “*porque es lo mejor*”; “*porque me da buenos resultados*”; “*porque no veo una forma mejor*”; “*porque*

confío en lo que hago”; “porque es mi forma de solucionarlo”; “porque lo digo yo”; “porque lo soluciono”).

Otros que no es así porque piensan que *“a veces no le sale como pensaba”; “porque siempre que hace esas cosas está mal”; “porque las formas que tienen a veces no son eficaces”*.

También encontramos algunas alusiones a la necesidad de aprender a resolver conflictos de otra manera distinta, como por ejemplo: *“mejor aprender a hacerlo mal”*.

En la segunda fase de recogida de información, las unidades de significado resultantes, una vez implementado el programa, nos encontramos con mayor seguridad de estos mismos *estudiantes* en cuanto a la percepción que tienen de ellos mismos en la resolución de conflictos. Esto se puede observar en afirmaciones como:

“tengo mejores opciones para resolver problema”; “ahora entiendo mejor las situaciones”; “ahora ya puedo expresarme bien”; “porque tengo más métodos”; “valoro mas las cosas y se que mi actitud es así porque soy adolescente”; “se como hacerlo”; “tengo más idea de cómo actuar”; “se controlar mis acciones”.

También hay alguna alusión a que a pesar de haber pasado por el programa de convivencia y mediación escolar, no se han producido cambios en cuanto a la percepción de autoeficacia que muestran algunos alumnos y alumnas ante la resolución de conflictos, por ejemplo en:

“sigo teniendo mi carácter”; “mi criterio no ha cambiado sigo siendo el mismo y hago las cosas igual”; “porque mantengo mi forma

de pensar y de actuar”; “puede que haya habido algún cambio pero sigo siendo yo”; “yo ya sabía solucionarlos”; “ya los resolvía antes”.

También hemos advertido algún significado referido al deseo de seguir aprendiendo nuevas formas de solucionar disputas, a pesar de haber mejorado con la implementación del programa en la percepción que los estudiantes tienen acerca de su eficacia en la resolución de conflictos, como por ejemplo: *“todavía me quedan muchas cosas por aprender”.*

✓ **Posiciones:**

La posición, es lo que inicialmente se ve en un conflicto. Se trata de la postura que adoptan las partes protagonistas del conflicto ante una situación concreta (Torrego, 2003). Las posiciones son lo que desean alcanzar las personas implicadas en el conflicto y habitualmente son la tapadera de los verdaderos intereses. La discusión entre posiciones no produce acuerdos y conduce a poner en peligro las relaciones interpersonales.

En nuestro estudio, observamos como las unidades de análisis referidas a este tema tan sólo se dan en la primera fase de recogida de información, anterior a la implementación del programa de convivencia y mediación escolar. Son posiciones que muestran algunos de los *estudiantes* que participaron en el trabajo acerca de cómo resuelven las situaciones conflictivas que les afectan directamente. Son posiciones que tienen que ver con cómo estos mismos estudiantes perciben que su forma de resolver conflictos en la mejor o más adecuada.

“casi siempre gano”; pienso que tengo razón”; “es lo mejor”; “porque lo digo yo”; “porque lo hago a mi manera”.

✓ **Reconocimiento personal y de los demás:**

Incluimos este tema en la categoría de percepciones puesto que hace referencia al conocimiento de las emociones, sentimientos propios y de los demás,... Esto es reconocer y valorar las cualidades y sentimientos propios, proponer estrategias de reflexión sobre uno mismo, plantear estrategias para identificar los gustos y preferencias personales, favorecer las actividades que potencien una vivencia positiva, además de una relación correcta y asertiva con los otros.

Las unidades de significado referidas a este tema, en la primera fase de recogida de información, se relacionan con la visión que tienen *los estudiantes* que participaron en el estudio acerca de lo que los demás piensan de ellos, como por ejemplo: *“no les caigo bien”; “me miran mal”; “no me respetan”; “no me dejan opinar”; “no me deja hacer las cosas”; “piensa que no se cuidar de mi misma”.* Así como, de lo que estos mismos estudiantes opinan de sí mismos antes de ser implementado el programa: *“soy tímido y me da miedo acercarme a las chicas por lo que piensen de mi”; “intento ser yo mismo y gustarles”; “porque confío en lo que hago”.*

En la fase de recogida de información posterior al desarrollo del programa, aparecen algunas unidades de significación en las que podemos diferenciar otro tipo de aportaciones por parte de los

estudiantes que participaron en el estudio. En esta ocasión, los estudiantes aportan significados referidos al *reconocimiento de sí mismos*, además de reconocerse en la etapa evolutiva que están viviendo *en la adolescencia*.

Estos resultados indican, que los contenidos del “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”, de algún modo, han contribuido a que algunos estudiantes se planteen que están viviendo un periodo de sus vidas específico, de cambio, que es la adolescencia. Lo que conlleva experimentar situaciones nuevas y propias de esta etapa evolutiva. El conocimiento de este hecho, hace que los estudiantes puedan reconocerse como adolescentes, y entender el por qué de muchas de sus inquietudes respecto a las experiencias que están viviendo, el modo en que se relacionan con sus familias, amistades, etc. En definitiva, podríamos decir que el programa contribuye a la mejora del conocimiento de los estudiantes que tienen de sí mismos, y también de los demás.

Por otro lado, la percepción que parece tener el **profesorado** una vez implementado el “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”, es que *“existen menos conflictos”* que antes de su puesta en marcha. Considera que el alumnado *“actúa más eficazmente”* en la gestión de las situaciones de convivencia que se les presentan. Por lo tanto podemos decir que el profesorado cree que el Programa implementado ha influido positivamente en el alumnado y son cambios que los han apreciado, sobre todo, a través de lo que han comunicado y expresado las alumnas y alumnos acerca de esos cambios.

CATEGORÍA 21: PREVENCIÓN.

La prevención es una de las tareas que proponen algunas iniciativas de intervención en el ámbito de los programas de convivencia y mediación educativa. Entendemos que la prevención se realiza antes de que se de una conducta conflictiva determinada, puesto que la intervención se hace cuando ya se ha producido esta conducta o comportamiento. En realidad, consideramos que la prevención está relacionada íntimamente con la intervención, puesto que para prevenir alguna situación se hace necesario planificar un tipo de actuación, esto es, una intervención que generalmente se concreta en un programa específico.

En este caso, en relación al estudio que nos concierne, surge la prevención como categoría de la mano de la información aportada por la *implementadora* y la *coordinadora* del “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”. Ellas entienden que este programa es un conjunto de actuaciones preventivas que se concretan en la formación en estrategias socio-educativas destinadas a abordar problemáticas emergentes en colectivos que se encuentran en riesgo social. Determinan que se trata de un programa de “*prevención primaria*”, cuyo objetivo principal trata de reducir aquellos factores (actitudes agresivas, escasas habilidades sociales, estrategias comunicativas deficientes, etc.) que puedan llegar a convertirse en problemas de mayor envergadura. De este modo, el programa, objeto de nuestro estudio, utiliza un tipo de intervención dirigido a todo el alumnado, a través de la formación en acciones y estrategias de tipo socio-educativo

orientadas a la optimización de la situación de convivencia que vive cada uno de los centros en los que se ha intervenido.

CATEGORÍA 22: PROFESIONALIZACIÓN.

Esta categoría surge de las unidades de significado aportadas por la *implementadora* y *coordinadora* del programa, y se refiere al *rol profesional* que tienen las formadoras de las acciones que se desarrollaron en los centros de educación secundaria. Estas personas fueron educadoras sociales y estudiantes del postgrado de mediación en contextos socioeducativos.

El ámbito de la mediación en el contexto escolar, ofrece posibilidades profesionalizadoras a los especialistas de la educación. En este caso, la Educación Social ha sido el perfil formativo de las personas que implementaron el taller que, como hemos observado, se adapta perfectamente a las características socioeducativas de las acciones que se han desarrollado a través del “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”. Por ello, estas audiencias consideran que los programas que favorecen la convivencia y emplean la mediación en los centros escolares, suponen un campo de trabajo abierto en el que los profesionales de la Educación pueden desarrollar su labor.

CATEGORÍA 23: PROGRAMA.

Esta categoría se halla estrechamente relacionada con las categorías de intervención, modelo de trabajo y prevención. Puesto que un *programa*

es la concreción de una intervención concreta, que puede ser preventiva. Y, a través de ese programa concreto se determina lo que puede ser un modelo de trabajo, o un modelo de intervención a seguir en el contexto educativo.

Por *programa* se entiende al *conjunto de actuaciones concretas dirigidas a la consecución de un objetivo específico*. Así lo expresan diferentes autores como Fernández Ballesteros (1992:477), que define programa como un “*conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas*”.

En esta línea, Pérez Juste (2000:268; 2006:180) concreta aún más el concepto de programa, señalando que, en el contexto pedagógico, se utiliza la palabra programa para designar un “*plan sistemático diseñado por un educador como medio al servicio de los objetivos educativos*. Se trata de un *documento técnico, elaborado por personal especializado en el que se deja constancia tanto de sus objetivos cuanto de las actuaciones puestas a su servicio*”.

A su vez, De Miguel (2000:292) afirma que un programa es todo “*plan, proyecto o servicio mediante el cual se diseña, organiza y pone en práctica un conjunto de acciones dirigidas a la consecución de unas metas*”.

En definitiva, entendemos por programa a “*la disposición anticipada y planificada de un conjunto de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de determinados objetivos* conlleva, además, *un tipo de intervención que supone el conjunto de elementos aplicados a una*

situación o ámbito determinado sobre la base de una acción previa planificada para solventar las necesidades de un individuo o de un grupo, en una situación desfavorecida (Castillo y Cabrerizo 2004:69)". Se trata de un conjunto de acciones cuyo objetivo es dar respuesta a una necesidad concreta del proceso educativo.

Por ello, los programas que se fundamentan en la mediación para la promoción de la convivencia en el ámbito educativo, como programas educativos que son, deben estar adaptados a la realidad concreta a la que van a ser aplicados. También han de contemplar la posibilidad de ser modificados si se hace necesario y siempre que el contexto, las audiencias o alguna situación imprevista lo demande.

En nuestro estudio, la *coordinadora e implementadora* del programa señalan que la principal pretensión de este programa es que, una vez implementado, se produzca una mejora en la convivencia de los centros en los que se aplica. Por esto mismo, el diseño del programa se ha adaptado a las exigencias y peculiaridades de cada uno de los institutos de educación secundaria obligatoria en los que se implementó, concretamente "*adaptación del horario al centro*" y "*estructuración del programa para distintas audiencias*", entre otras. De hecho, el planteamiento inicial del programa contemplaba una serie de acciones formativas dirigidas al trabajo con profesorado y familias que no llegaron a implementarse porque los centros prescindieron de ellas.

También se produjo "*una adaptación del programa a la convocatoria de subvención*" a la que fue presentado.

Una vez finalizado el programa, y después de haber sido adaptado a las necesidades de los centros escolares, la implementadora y coordinadora

señalan que la valoración del programa, por parte de las personas que participaron en él, ha sido positiva y que se han alcanzado los objetivos propuestos. Respecto a la actuación de las personas que implementaron el programa, comentan que ha sido muy profesional.

CATEGORÍA 24: REFLEXIÓN.

Según el diccionario de la Real Academia Española (2001), la reflexión es *“la acción y efecto de reflexionar, esto supone considerar nueva o detenidamente algo”*. También señala que es la *“advertencia o consejo con que alguien intenta persuadir o convencer a otra persona”*.

En este estudio consideramos que la reflexión de las propias acciones o conductas, contribuye a la meditación de cómo reaccionamos ante situaciones de convivencia con las personas que nos rodean. Este proceso de meditación, hace que las conductas que se llevan a cabo sean más consideradas con los demás y se afronten los conflictos desde el autocontrol y el dominio de las propias acciones, asegurando así comportamientos más pacíficos y respetuosos con los demás. Entendemos que la reflexión acerca de los propios actos, también necesita de un entrenamiento, de un aprendizaje continuo, además de conocer el impacto que representan nuestras acciones y respuestas ante las situaciones de convivencia que vivimos de forma cotidiana. La reflexión ayuda en el conocimiento propio a través de meditar o volver a pensar en nuestras actuaciones en combinación con las de los demás, sobre todo, cuando se trata de situaciones de convivencia.

Respecto a las unidades de significado resultantes que hemos incluido en esta categoría, observamos cual es el nivel de reflexión que presentan los *estudiantes* que participaron en nuestro estudio en lo referente a las distintas preguntas del cuestionario.

Tanto en la primera fase de recogida de información como en la segunda, observamos que la información obtenida de las respuestas de los estudiantes, implica por su parte una reflexión acerca de la manera en que resuelven o afrontan sus conflictos cotidianos. Una vez hecha esa reflexión, se dan cuenta de que en ocasiones no resuelven ciertas situaciones como a ellos les gustaría:

“porque no siempre se afronta como uno quiere por miedo a las consecuencias”.

Consideran, tras haberlo meditado, que el diálogo es mejor opción que otro tipo de conductas:

“porque no hay que recurrir a la violencia, tengo que hablarlo”;
“porque hay que hablar las cosas”; *“porque pienso antes de actuar”.*

A través de la reflexión reconocen y examinan cómo han actuado ante determinada situación:

“dándome cuenta de lo que he hecho”; *“he recapitado”;* *“me ha hecho reflexionar”;* *“porque auto medito mis propias formas de resolver problemas”.*

Todo ello les puede ayudar a valorar si la actuación que tuvieron fue adecuada o puede mejorarse. Aunque las respuestas son similares en ambos pases, si comparamos las unidades de significado, se da una ligera variación

en la obtención de datos del segundo pase, en cuanto se utilizan expresiones como:

“hay que recapacitar”; “hay que reflexionar”, “hay que meditar o argumentar, dar razones de por qué digo u opino acerca de algo”.

Por otro lado, el **profesorado** que participó en el estudio, reconoce un mayor nivel de reflexión en el alumnado, una vez implementado el programa. Y según apunta en las unidades de significado, no sólo lo demuestra en el aula, con el profesorado (*“mayor nivel de reflexión en tutoría”*), sino también con sus familias (*“con mis padres”; “con mi madre”*).

CATEGORÍA 25: RELACIONES.

La categoría de relaciones es, al igual que las de estrategias y soluciones, una de las tres que resulta al analizar los datos de las diferentes audiencias que participaron en el estudio.

Como ya hemos visto en el capítulo tres de la revisión conceptual, los conflictos *“son inherentes a todas las organizaciones”* (Viñas, 2004) y se producen por la interacción entre las personas. Es decir, los problemas se originan en una institución porque nos relacionamos con los demás y esas relaciones generan diferencias, discrepancias, roces, que hacen que surjan los conflictos.

Dependiendo del tipo de relación que se tenga con otras personas, los conflictos se resolverán de un modo u otro. En esta línea, Torreño (2003) señala que, *“la relación que existe entre las personas puede determinar que*

la gestión de los conflictos sea más o menos complicada". Si las partes implicadas tienen una relación de respeto y confianza, la aparición de conflictos puede abordarse de una forma más fluida que si esta relación es de desconfianza o menosprecio. Las relaciones que se dan entre personas de diferentes culturas o generaciones pueden hacer que se produzcan distorsiones en la comunicación, lo que es normal para unas personas, puede ser considerado una falta de respeto por otras.

Por otro lado, si consideramos las edades de los estudiantes que participaron en nuestro estudio, podemos resaltar el tema de las relaciones como una cuestión de vital importancia en la adolescencia, sobre todo, en cuanto a aquellas que se mantienen con el grupo de iguales. Debido a los cambios a todos los niveles (psicológicos, físicos,...) que se experimentan en esta etapa evolutiva, los adolescentes, se ven involucrados en conflictos no sólo con sus iguales sino también con los adultos que forman parte de su entorno más cercano.

La mediación se caracteriza por ser un proceso que contribuye a la mejora de las relaciones interpersonales, desarrollando actitudes de interés y respeto por el otro. Por ello, *“la mediación se considera como uno de los procedimientos más eficaces y constructivos para resolver los conflictos que surgen en los centros educativos (Uranga, 1998:150)”*. Puesto que la mediación favorece que las personas intenten mantener o mejorar su relación con los demás.

Las unidades de significación aportadas por los *estudiantes*, y que se relacionan con esta categoría, se registran en el segundo momento de la recogida de información del “Programa de Convivencia y Mediación

Escolar” (segundo pase). En este momento, el alumnado de los cuatro centros de educación secundaria señala con quienes establece sus relaciones:

“con mi familia”; “con mis padres”; “con mis amigos”; “con mis colegas”; “con el grupo de mediación”; “con compañeros”; “con personas expertas”.

Asimismo, opinan que los conflictos se producen por una *“mala relación entre personas”*; por una *“mala relación entre dos o más personas”*; *“por una mala situación con alguien”*; *“por diferencias entre personas”*; *“por discusión entre dos personas”*.

En ocasiones, estos mismos estudiantes señalan tener problemas de relación porque sus compañeros y compañeras se meten con ellos y con otras personas:

“Se meten conmigo; “por meterse con otros”.

También se detectan dificultades en las relaciones entre el alumnado y el profesorado (*“problemas con mis profesores”*) y con su entorno (*“en la comunidad”; “con los seres vivos”*).

Los estudiantes de los centros, entienden que lo que han aprendido en el *programa*, de alguna forma les puede ayudar a resolver sus conflictos:

“problema entre personas que puedes solucionarlo gracias a este programa si es muy grave no se solucionara de repente sino que costará”, sobre todo, a través de la mediación como práctica pacífica de resolución de conflictos escolares.

El **profesorado** implicado en esta investigación, opina que en ocasiones se dan problemas en las relaciones entre el propio profesorado y con el equipo directivo del centro debido a las diferencias que se generan

entre ellos “*diferencia de criterios de aplicación de las normas; se dan discrepancias*”. Por este motivo afirman acabar “*discutiendo*”. Señalan que los conflictos entre las personas son una “*disfunción de la armonía en una relación; problema entre dos o más personas*”.

Una vez implementado el programa, el profesorado asegura que el alumnado muestra un cambio respecto a cómo se relaciona con los demás (“*en las relaciones personales*”; “*relaciones interpersonales*”; “*ya no hay enfrentamientos personales violentos como antes*”). Señala que estos estudiantes “*entienden mejor la otra postura*”; “*se ponen en la piel del otro*”; “*aceptan al otro sin cuestionarlo*”; “*hay mayor respeto*”; “*se comprenden mejor*”.

Por lo que los profesores y profesoras encuestadas, muestran su satisfacción con ciertos contenidos del programa que han favorecido en el alumnado que se relacionen de una manera pacífica con los demás.

Respecto al **equipo de mediación**, en el primer pase, opina que las relaciones entre las personas se ven alteradas por problemas que surgen:

“*problemas de convivencia entre alumnos*”; “*entre profesores y alumnos*”; “*entre dos alumnos*”.

Y considera que la mediación es el proceso que posibilita el reestablecimiento de esas relaciones puesto que “*puede permitir el acercamiento entre las partes y esto repercute en la convivencia escolar*”.

Una vez implementado el Programa, este mismo equipo reitera la idea de que la mediación “*permite el acercamiento entre las partes*”.

En cuanto a las consideraciones que realizan la **coordinadora e implementadora** del “Programa de Convivencia y Mediación Escolar” acerca de esta categoría, señalar que están convencidas de que las acciones

dirigidas a los estudiantes fomentan las buenas relaciones entre los mismos, esto significa que favorecen “*relaciones positivas entre el alumnado*”, lo que conlleva a la mejora de la convivencia entre los estudiantes en el aula.

CATEGORÍA 26: SOLUCIONES.

Esta es una de las principales categorías extraídas de nuestro estudio, puesto que se relaciona directamente con las cuestiones que nos planteamos con anterioridad al análisis cualitativo y aparece en las unidades de significación de todas las audiencias participantes.

Viene referida a la forma en que solucionan los conflictos los estudiantes que participaron en el estudio del “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”.

Uno de los objetivos de esta investigación, es conocer cual es la forma en que los estudiantes resuelven sus conflictos, y cómo lo hacen una vez implementado el programa. De este modo, se trata de comprobar hasta qué punto se ha producido cambios en la utilización de estrategias de resolución de conflictos por parte del alumnado de los cuatro centros participantes.

En la documentación revisada sobre cómo se solucionan los conflictos en el ámbito escolar, el informe del Sindic de Greuges (2007), señala que entre las posibles soluciones que los estudiantes aportan ante las agresiones que se dan en el aula, se señala que los estudiantes de primaria *informan o comunican a alguien que se da maltrato* en mayor medida que los de secundaria. Las personas a las que suelen acudir son amigos y

amigas, familias y docentes. Otra de las acciones que llevan a cabo los estudiantes de primaria en mayor grado que los de secundaria es *meterse a cortar la situación de maltrato aunque no sea su amigo e informar a un adulto*. Los estudiantes de secundaria aseguran que *se meten a cortar la situación de maltrato* cuando se trata de un amigo, en cambio, *informan a un adulto* con menor frecuencia que los estudiantes de primaria y dicen *no hacer nada* en más ocasiones que éstos últimos.

En el caso de los *estudiantes* que participaron en nuestro estudio, antes de implementarse el programa (primer pase), dicen solucionar sus problemas de un modo pacífico:

“con ayuda”; “dejando de jugar a eso”; “no pegar”; “no burlarse”; “perdonar”; “callar”; “contestando”; “con educación”; “aprobando”; “diciendo que no lo volveré a hacer”; “hablando las cosas”; “sentándonos y hablando”; “corrigiéndolo cuando me lo dicen”; “pidiendo perdón”; “con el tiempo”; “ayudando más en casa”; “estudiando”; “no faltando a clase”; “no llamando al móvil”.

Estas contestaciones hacen que algunos de estos estudiantes se muestren satisfechos con su modo de solucionar ciertas situaciones conflictivas: *“porque intento buscar la solución más apropiada”; “porque todos llegamos a un acuerdo”.*

Aunque también hay estudiantes que solucionan sus conflictos utilizando la fuerza: *“uso la fuerza”; “no me controlo”; “me peleo”,* sin embargo dicen no estar de acuerdo con esta manera de hacerlo: *“porque las peleas no solucionan los conflictos”; “porque no los soluciono”; “no lo soluciono bien”.*

Una vez implementado el Programa de Convivencia y Mediación Escolar, el alumnado que participó en este segundo pase muestra otras formas alternativas a la violencia en la solución de conflictos:

“un conflicto puede seguir muchos pasos”; “resolverlo de malas maneras o no hacer ni caso, o mejor hablarlo de buenas formas”; “un problema que deriva de alguna acción y posee varias soluciones”.

Como podemos observar en las unidades de análisis de este segundo pase, las contestaciones de los estudiantes son más elaboradas que antes de la puesta en marcha del Programa. En este momento, los estudiantes contemplan que en la solución de los conflictos pueden contar con ayuda de un tercero, esto es, a través de la mediación:

“problema con algún amigo, familiar o profesor que se puede solucionar con ayuda de algún mediador”; si hay gente que se pasa con otra se lo dices a un mediador”.

Consideran que el Programa puede ayudarles en la resolución de conflictos, y son conscientes de que hay algunos que por su naturaleza cuestan más de resolver que otros:

“problema entre personas que puedes solucionarlo gracias a este programa si es muy grave no se solucionara de repente sino que costará”; “me han enseñado a tranquilizarme y resolver los conflictos”; “resolverlo de manera pacífica”; “sin violencia”.

En definitiva, muchas de las unidades de significado que aporta la información ofrecida por los estudiantes encuestados muestran que estos

mismos estudiantes prefieren utilizar formas pacíficas y dialogantes para la solución de sus problemas:

“aclarar las cosas hablando”; “planteando el problema y llegando a un acuerdo”; “nos perdonamos dialogando”; “haciendo las paces”; “problema que no hay que solucionar pegando o insultando sino hablando o diciéndoselo a un profesor”; “problema que se puede resolver que tiene solución”, “hay que hablar para poder solucionarlo”.

Las soluciones a los conflictos que aparecen en las unidades de significado del **profesorado** en el primer pase, difieren respecto a las del segundo pase. En un primer momento, el profesorado se muestra escéptico respecto a que la solución de las situaciones conflictivas que se les presentan en el aula sea efectiva (*“la resolución puede ser parcial”; “en ocasiones no se ha aclarado lo suficiente”*). También aluden a que dichas situaciones a veces se producen porque existen causas externas que potencian la conflictividad en el aula: *“puede no ser efectiva por la existencia de problemática externa no controlable como la familiar; social y personal”*.

Sin embargo una vez implementado el Programa, los profesores y profesoras aseguran que los estudiantes *“se preocupan más por resolver los conflictos”* que surgen y se muestran más activos en el proceso de *“buscar soluciones”* a sus problemas.

El **equipo de mediación** considera la mediación como un proceso que permite la creación de soluciones que establezcan acuerdos entre las partes del conflicto (*“solución pactada entre las partes”*), de un modo rápido

(“*solución rápida*”) en comparación con otras formas de resolver conflictos como puede ser la judicatura. Los miembros del equipo señalan que aparte de la mediación existen otras formas o procesos para solucionar los conflictos:

“procesos de resolución de conflictos”; “mediación”, “conciliación”, “porque enseñan técnicas que permiten resolver conflictos”.

Sin embargo, afirman que los problemas han de resolverse de una manera más creativa, puesto que *“no siempre se pueden resolver de la manera tradicional”.*

La **implementadora y la coordinadora** consideran que las soluciones en el grupo clase han de estar consensuadas por todos sus miembros, se han de tomar decisiones conjuntas que permitan profundizar en aquello que interese al mismo grupo: *“consensuadas para temas de interés para el grupo”.* Ellas opinan que el Programa favorece que se de este consenso en las soluciones a los problemas que puedan tener los alumnos/as en el aula y fuera de ella. También señalan que el programa implementado, ofrece una formación orientada a *“resolución positiva de conflictos”* a través de la mediación.

CATEGORÍA 27: TOMA DE DECISIONES.

Esta categoría se relaciona directamente con la anterior. Entendemos que la toma de decisiones, condiciona la solución que damos a un conflicto. Asimismo, implica la valoración que hagamos de las distintas alternativas de solución que tenga un problema concreto.

La toma de decisiones es una parte fundamental del proceso de mediación, por lo que implica a la hora de llegar a acuerdos en los que las partes se comprometen a cumplir con lo que han decidido de manera conjunta. Esta fase condicionará lo que suceda en el futuro de las personas implicadas en el proceso. En esta línea, Boqué (2003:124), señala que la mediación *“es un proceso ternario en que los participantes, mediador y protagonistas, exploran voluntariamente la situación conflictiva para facilitar una toma de decisiones conjunta liderada por los protagonistas”*.

En el caso del *equipo de mediación* que participó en el estudio se hace necesaria una reflexión que tenga en cuenta las ventajas e inconvenientes de tomar una determinación u otra cuando se trata de resolver un conflicto:

“hay que estudiarlos para poder decidir”.

En cuanto a los problemas que tienen su origen en las familias, los miembros del equipo de mediación determinan que es mejor que las decisiones se tomen en otro entorno distinto al del centro, y con la ayuda de otros profesionales:

“cuando el problema está en la familia corresponde a otros estamentos tomar cartas en el problema.”

CATEGORÍA 28: VALORACIÓN.

Esta categoría recoge unidades de significado procedentes de la información aportada por estudiantes, profesorado y equipo de mediación. Y, hace referencia a la valoración efectuada por las distintas audiencias que

participaron en el estudio acerca de la formación que han recibido en el programa, de los diferentes tipos de conflictos que se pueden presentar y, de la mediación como estrategia para la resolución pacífica de conflictos.

Pérez Pérez (2009), señala que existen dos posturas o perspectivas en la educación de valores que son fundamentales, la subjetivista y la objetivista. La primera de ellas, parte de la idea de que los valores existen puesto que las personas los perciben o los captan. Se identifica la existencia de los valores en tanto que los sujetos realizan una valoración de los mismos. El deseo, el interés o la necesidad de las personas son los que determinan el valor de las cosas. La segunda postura, la objetivista, apunta a que los valores no dependen de la valoración que hacemos las personas de ellos, existen independientemente de dicha valoración. Los valores se dan aunque los sujetos no hayan captado o percibido su existencia.

Desde la perspectiva educativa, la postura subjetivista subraya la necesidad de formar a las personas en temas relacionados con valores, puesto que la capacidad de valoración es una característica humana a desarrollar al igual que otras como la intelectual o la física. En cambio, la objetivista, centrada en la idea de que los valores se dan independientemente de la percepción que tengan de ellos las personas, se entiende como que los valores son inmutables, no pueden modificarse aunque pase el tiempo o cambie la sociedad. Según esta última postura, la educación en valores no tendría sentido, puesto que no contemplan la valoración que hace el ser humano de los mismos. Entendemos que sería difícil entender la justicia y la solidaridad sino existiesen personas que actuaran de forma justa y solidaria.

Los valores tienen sentido por la valoración que las personas hacemos de ellos.

En el caso de nuestro estudio, el valor del programa lo determinan las distintas unidades de significado obtenidas de la respuesta de los **estudiantes** de los centros que participaron en el mismo. La valoración que se hace en relación al programa, se da una vez finalizado y de todo tipo,

desde las que aseguran que se sienten satisfechos con la formación recibida: *“satisfacción con la formación”*; *“lo han hecho bien”*; *“me han ayudado”*; *“me han enseñado mucho”*,

pasando por los que no lo están: *“insatisfacción con la formación”*; *“no me ha servido de mucho”*; *“no me ha servido de nada”*; *“no me han enseñado nada que no sepa”*; *“no he aprendido mucho”*; *“he aprendido cosas pero no creo que me ayuden mucho”*; *“no hemos profundizado en los temas”*,

hasta aquellos que consideran que a pesar del aprendizaje que se ha podido producir se darán casos en los que todo seguirá del mismo modo respecto a la situación que se vivía antes de que se implementara el programa: *“cuando a alguien se le cruzan los cables lo último que se para a pensar es en el curso”*; *“por mucho que me sirva a mi a los otros no”*; *“va a ser igual todo”*; *“no se puede cambiar la mentalidad de alguien en cuatro clases”*; *“mi criterio no ha cambiado sigo siendo el mismo y hago las cosas igual”*.

El **profesorado** que ha participado en el estudio, valora positivamente el “Programa de Convivencia y Mediación Escolar”, destacando que la labor de las implementadoras ha sido positiva: *“orientación de las actividades por parte de las monitoras muy positiva”*;

“destacar el trabajo realizado”, lo que agradecen y felicitan: “agradecer la colaboración aportada”; “agradecimiento de la intervención”; “felicidades por la implicación”. Aunque son conscientes de que este tipo de actuaciones a veces no llegan a aportar lo necesario para la solución de todos los conflictos: “estos programas son una tirita dentro del mar de conflictos en el que viven los alumnos”. Lo que si parece que tienen muy claro tanto en el primer pase como en el segundo, es que la implementación de este tipo de programas es necesaria puesto que favorece que los estudiantes fomenten sus relaciones y exista una mayor cohesión en el aula: “necesidad de continuidad del programa porque fomenta la cohesión de grupo”.

Por último, destacar las unidades de información aportadas por el **equipo de mediación** en el primer pase. Los miembros del equipo no sólo consideran la formación recibida a través del programa, también hacen una valoración de la mediación como un proceso que no pretende hacer juicios de valor sobre las personas (*“no prejuzgar”*), que es versátil (*“aplicabilidad de la mediación a todos los ámbitos”*), señalando que se trata de un enfoque distinto en el tratamiento de conflictos (*“enfoque nuevo y más profesional y neutral”*), aunque no lo consideran fácil de aplicar (*“pero es difícil su aplicación”*).

En el segundo pase, el equipo de mediación resalta la importancia de seguir recibiendo formación acerca del tema (*“creo que aún nos falta más formación”*). De algún modo, consideran que debe haber una continuación en la formación acerca de mediación y trabajar más la parte práctica (*“se nos ha dado lo imprescindible y hubiese hecho falta más práctica”*).

CATEGORÍA 29: VALORES.

La última categoría obtenida en nuestro estudio, siguiendo el orden alfabético establecido, se refiere a los valores que muestran las audiencias que han participado en el mismo.

Entre los diversos autores que tratan el tema, Marín Ibáñez (1991:172), define *valor* como “*toda perfección real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades*”.

Como dice Pérez Pérez (2009), los valores se entienden desde varias perspectivas, la filosófica, socioantropológica y la psicosocial. Desde esta última, considera que los valores son como “*construcciones individuales que definen orientaciones de vida, preferencias ideológicas, creencias e intereses, los cuales se reflejan en los modos de actuación de cada persona (Pérez Pérez, 2009:17)*”. Como principal representante de esta perspectiva, Rokeach (1979:24) define valor como una “*creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio*”. Asegura que los valores son un tipo de creencias que llevan a la persona a actuar de una manera determinada, estas creencias determinan a que las personas actúen de un modo concreto (Rokeach, 1973). La aportación de Garcés (1985) a esta perspectiva psicosocial de los valores, nos dice que éstos tienen una función de autorreflexión que hace que las personas se conozcan a sí mismas y a los demás. Los valores dependen no sólo del sistema de creencias que cada uno posee, sino también del contexto histórico y social en el que se desenvuelven.

Escámez (2007:16) resalta que *los valores son las cualidades que los humanos hemos descubierto o trabajosamente construido en las personas, acontecimientos, situaciones, instituciones o cosas, y que merecen ser estimadas.*

Algunos autores, manifiestan la estrecha relación que existe entre valores, actitudes y normas (Escámez y Ortega, 1986; Cid y otros, 2001; Pérez Pérez, 2009), por ello, podemos entender el sentido de los valores, si identificamos que se entiende por cada uno de estos elementos.

Los valores se sitúan en la esfera cognitiva, mientras que las actitudes, aunque también muestran un componente cognitivo, lo hacen en el plano de lo afectivo. Las actitudes, muy vinculadas a los valores, son manifestaciones de los mismos, como ya comentamos anteriormente en la primera categoría que aparece en este estudio.

En definitiva, *“los valores desempeñan una función de guía, de expresión, poseen un carácter prescriptivo, de obligación y tienen la función de orientar la acción humana. Las actitudes, concretan los valores y desempeñan una función mediatizada entre los valores y la conducta, es decir, las normas (Cid y otros, 2001:23)”*. Si los valores son la guía y las actitudes la predisposición, las normas se refieren a la conducta o al comportamiento humano, a cómo se manejan las personas en su vida cotidiana. Las normas formarían parte del ámbito de la instrumentalización entre lo cognitivo y lo afectivo.

Por todo esto, consideramos necesaria la educación en valores, y concretamente, en valores morales o sociomorales (justicia, libertad, solidaridad, tolerancia, respeto), dejando de lado aquellos que se refieren a

la estética, política, religión, etc. Son aquellos que están vinculados directamente con los derechos humanos y la posibilidad de vivir una vida digna (Ferrater y Guisán, 1989:22). Como señalan Cid y otros (2001:29) *“la educación en valores debe desarrollar las capacidades de reflexión y acción, debe respetar la libertad y procurar la autonomía de la persona, debe construirse desde el diálogo y la solidaridad”*.

Esto es, educar en la práctica de valores, no sólo informar acerca de ellos, porque como vemos en las respuestas de los estudiantes, distinguen y comentan lo que está bien de lo que está mal, pero en pocas ocasiones aluden a cómo cambiar su comportamiento atendiendo a lo que consideran como mejor o más valioso (Martínez, 1996).

En este estudio, vemos como en la primera fase de la recogida de información los *estudiantes* se refieren tan sólo a la valoración que hacen de sus propias actuaciones:

“por algo que he hecho mal”; *“porque es lo mejor”*; *“porque me porto bien con todos”*; *“porque no hago daño a nadie”*; *“porque hay una manera mejor de solucionarlos”*; *“porque no los soluciono bien”*; *“porque las formas que tengo a veces no son eficaces”*.

Una vez implementado el programa de convivencia y mediación escolar, las respuestas de los estudiantes se ven ligeramente matizadas respecto a la primera recogida de información. En esta ocasión, las unidades de significado extraídas de las respuestas de los estudiantes, se refieren tanto a valorar actuaciones propias como ajenas: *“me porto bien”*; *“su forma de tratarnos a veces no me parece correcta”*; *“dándose cuenta de que lo que ha hecho está mal”*, así como se abre un camino a la reflexión acerca de porqué pueden actuar de determinado modo, asumiendo las causas de

determinados comportamientos; “*valoro más las cosas y se que mi actitud es así porque soy adolescente*”.

Por ello, entendemos que, al igual que en el programa objeto de nuestro estudio la educación en valores es una de las tareas formativas que se han llevado a cabo, también debería serlo en cualquiera de las iniciativas que se orienten a la formación para la mejora de la convivencia escolar. Y, no tan sólo como un tipo de enseñanza intelectual referida a algo teórico, sino como práctica cotidiana exigible a todos los miembros de la comunidad escolar.

4.5.2. Establecimiento de los modelos de significados.

Examinadas y analizadas todas las categorías y, como hemos venido haciendo, sin obviar las preguntas planteadas al inicio del estudio, los instrumentos de recogida de información, los temas, conceptos y categorías manejadas por otros investigadores, los conocimientos previos de la investigadora y los datos en sí mismos, pasamos en este momento a establecer las relaciones entre las categorías resultantes y descubrir los modelos de los significados subyacentes con sus componentes relacionados.

Como señalan McMillan y Schumacher (2005:495), “*en la búsqueda de los modelos los investigadores intentan comprender los lazos complejos que existen entre varios aspectos de las situaciones de las personas, sus procesos mentales, sus creencias y sus actuaciones*”.

Así, los pasos seguidos para el establecimiento de los modelos aquí planteados fueron los siguientes:

- En *primer lugar*, se parte de las intuiciones de la investigadora sobre las relaciones entre las categorías. Lo que requiere una búsqueda de principio a fin de los datos, comprobando cada intuición y así pasar a un modo de pensar deductivo, repasando todos los temas, categorías para buscar confirmaciones de lo intuido. Señalar que estos modelos están relacionados con la estructura conceptual de las encuestas. Del mismo modo, se realiza una búsqueda de evidencias discrepantes o negativas que modifiquen o rebatan el modelo especificado.

- En *segundo lugar*, se ordenan las categorías a través de una estrategia de combinación de las mismas, así las categorías comparten sentido lógico y significados.
- En *tercer lugar*, la investigadora construye representaciones visuales, como son los gráficos, esquemas y diagramas. Estos instrumentos le ayudan a acercarse a la realidad de los datos, permitiéndole plantearse diferentes preguntas sobre los datos.

Hemos de señalar aquí dos aspectos importantes:

1. Por un lado, siguiendo a McMillan y Schumacher, la búsqueda de los modelos de significados subyacentes o latentes empezó a partir de las intuiciones de la investigadora sobre las relaciones existentes entre los datos, para posteriormente realizar una comprobación de cada intuición entre las relaciones de las categorías ya interpretadas y a la búsqueda de cualquier evidencia negativa o explicación alternativa. Todo ello nos llevó a un modo de pensar deductivo, volviendo a repasar todos los temas, categorías y modelos para buscar dicha confirmación.
2. Por otro lado, también destacar que los modelos pueden adoptar formas distintas y niveles de abstracción que dependen del objeto y empleo de los estudios de investigación.

Así, y a modo de conclusión, a continuación se presentan los dos modelos encontrados como resultado de la combinación de las categorías resultantes para dar respuestas a las cuestiones iniciales del estudio:

- ✓ ¿Qué entienden y qué tipo de conflictos tienen, el alumnado, profesorado y equipo de mediación?
- ✓ ¿Cómo solucionan los conflictos el alumnado, profesorado y equipo de mediación?

Teniendo en cuenta los dos modelos resultantes en este análisis, señalamos que el primero de ellos viene referido a aquellos elementos que dificultan la convivencia en los centros. Mientras que el segundo se correspondería con aquellos otros que la potencian.

MODELO 1: Elementos que inhiben la convivencia positiva en los centros – ver representación visual en figura 2-.

- Diferencias de relaciones, de valores, de actitudes, de percepciones entre personas (malentendidos).
- Clima de aula no adecuado.
- Agresiones (físicas, verbales, exclusión social y amenazas).
- Intereses personales y necesidades.
- Conducta inadecuada.
- No aceptación de normas y reglas.
- No participación del profesorado en las actividades de convivencia. Falta de implicación del profesorado.
- Falta de preocupación o actitud pasiva hacia las actividades por parte del profesorado.
- Falta de estrategias (comunicación, autocontrol y afrontamiento de conflicto)
- Falta de cohesión grupal.
- Desvaloración del programa por parte de profesorado.

Con este primer modelo encontrado – ver figura 2-, podemos observar cuales son los principales inconvenientes que dificultan la convivencia en los centros. A partir de las relaciones entre las distintas categorías establecidas y analizando significativamente la aportación de los diferentes estudios teóricos revisados, podríamos establecer como una de las conclusiones de esta investigación que cuando existen discrepancias entre los miembros de la comunidad escolar se producen malentendidos dando lugar a que se genere un clima de aula no adecuado. En muchas ocasiones producido por la falta de cohesión entre los miembros del grupo, por la actitud pasiva del profesorado y porque se dan conductas inadecuadas por parte de algunos miembros del grupo de estudiantes.

El alumnado que muestra este tipo de conductas no adecuadas, lo hace rebelándose en contra de las normas y reglas establecidas, utilizando, en ocasiones, la agresión para solucionar sus problemas. Este tipo de respuesta, refleja una carencia de estrategias comunicativas, de autocontrol y, sobretodo, de afrontamiento de conflictos por parte de este colectivo.

Los problemas que se producen, obedecen fundamentalmente a las diferencias existentes entre las distintas percepciones que tienen los estudiantes de un mismo hecho o realidad, así como también de sus intereses y necesidades. Además de producirse discrepancias entre las actitudes y los valores de los mismos, lo que provoca que las relaciones entre estos estudiantes sean conflictivas. Por extensión, estas diferencias también se dan entre el alumnado, el profesorado y las familias. Evidentemente en este último caso, probablemente, se trate más de diferencias generacionales

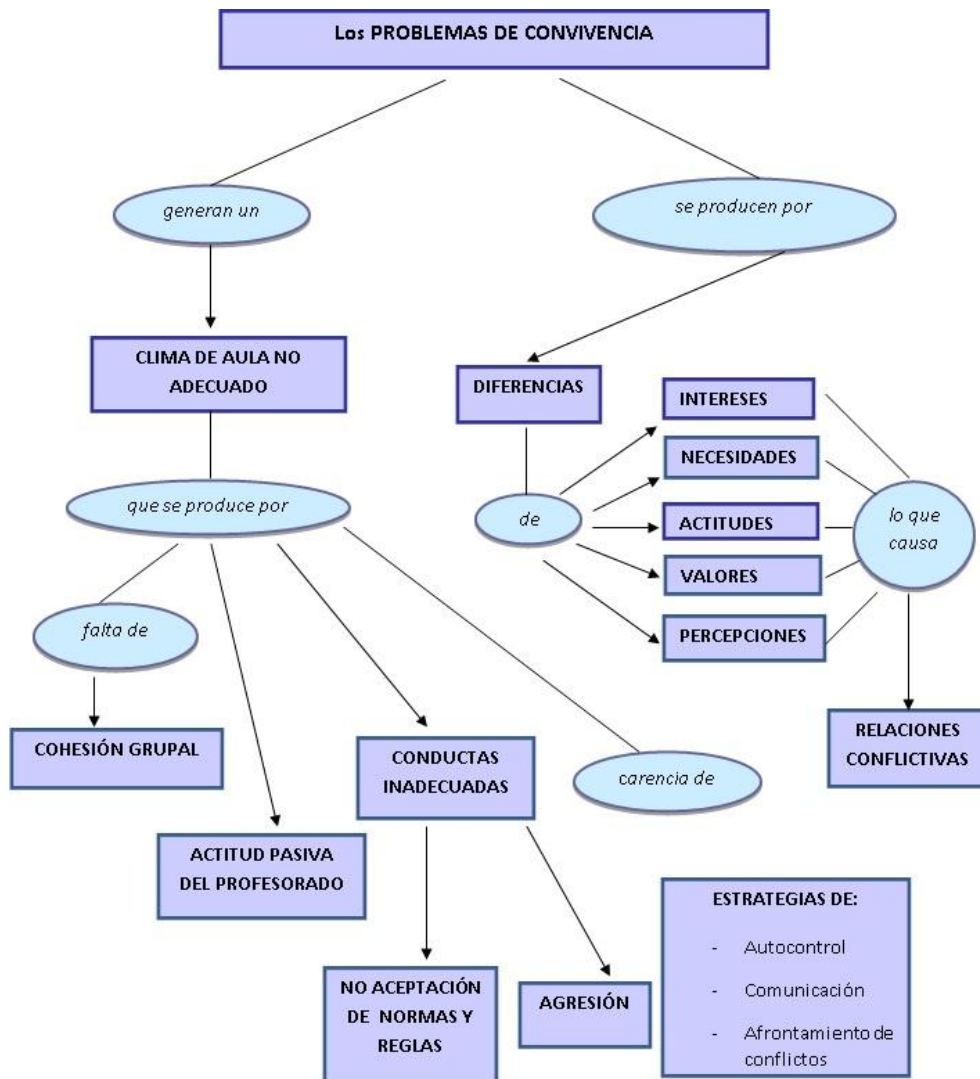


Figura 2. Representación MODELO 1

MODELO 2: Elementos potenciadores de la convivencia: “La clave del éxito para la mejora de la convivencia del centro”- ver representación visual en figura 3-.

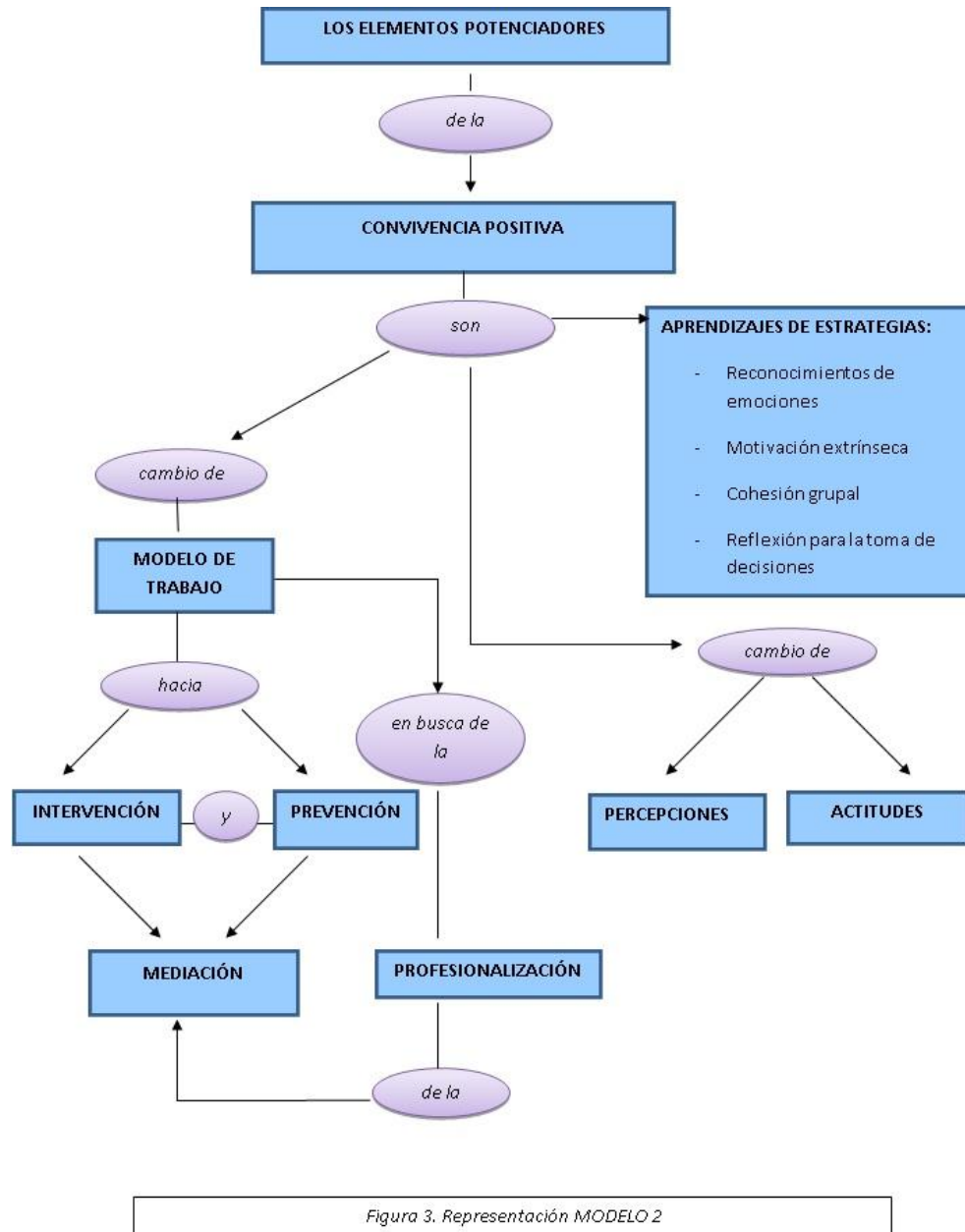
- Motivación extrínseca de los miembros de la comunidad escolar.
- Aprendizaje de estrategias (comunicación, autocontrol y afrontamiento de conflicto).
- Cambio de actitudes (empatía, respeto).
- Cohesión grupal.
- Cambio de percepción hacia una convivencia positiva.
- Reconocimiento de emociones y sentimientos.
- Reflexión en la toma de decisión (análisis de las consecuencias de dicha decisión).
- Cambio de modelos de trabajo. Modelo de trabajo que utiliza la prevención e intervención a través de la mediación.
- Profesionalización de la mediación.

Por otro lado, encontramos un segundo modelo el cual se encarga de resaltar cuales son aquellos elementos que favorecen la convivencia entre las personas que forman un centro escolar. Así, realizando las uniones o relaciones entre las distintas categorías ya interpretadas nos encontramos que entre los elementos que potencian una convivencia positiva entre los miembros de la comunidad escolar de los centros educativos que participaron en el estudio, destacan el modelo de trabajo y las estrategias de resolución de conflictos.

Es necesario que se produzca un cambio de modelo de trabajo en el contexto educativo, que esté fundamentado en la prevención de conductas antisociales a través de la mediación escolar como guía de la intervención. Siendo este un modelo profesionalizador destinado a la incorporación de especialistas de la educación a la mediación.

Así, a partir de los modelos de resolución de conflictos basados en la mediación, se favorecería el aprendizaje de estrategias de motivación, cohesión grupal, y de aquellas que permitan la reflexión en el proceso de toma de decisiones ante los conflictos que se presentan de forma cotidiana. Así como, el conocimiento de los sentimientos y las emociones propias y de los demás en determinadas situaciones de convivencia.

La formación en este tipo de estrategias favorece que se produzca un cambio en la percepción de la situación conflictiva, así como en las actitudes ante la resolución de problemas en el aula y, en definitiva, en la vida cotidiana.



4.6. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA VALIDEZ.

Creemos conveniente señalar que para este análisis se ha establecido en todo el proceso indagativo seguido, en este estudio, de mecanismos que garantizaran el rigor y la transparencia que nos aseguraran la validez o credibilidad de los resultados obtenidos.

Siguiendo a Guba y Lincoln (1989) y Lincoln (1995) en cuanto a los elementos que garantizan la calidad de la información cualitativa y que giran alrededor del concepto de autenticidad, nos ha parecido relevante destacar los elementos de:

□ Imparcialidad: atendiendo a la presentación de diferentes puntos de vista sobre una misma información;

□ Autenticidad ontológica: respecto a la maduración, elaboración y evaluación de las construcciones y de las concepciones que tienen las personas implicadas en el estudio;

□ Autenticidad catalizada, referida al grado en el que una acción es promovida y agilizada por procesos de evaluación educativa, como es este caso; y el de

□ Autenticidad táctica, atendiendo al potencial y a la capacitación de las personas implicadas para la acción.

Por lo que para dotar de autenticidad o veracidad a la información en este estudio se ha partido de la triangulación (diferentes fuentes suministradoras de datos), como reforzadora de la validez y la credibilidad de los resultados obtenidos. Siendo el componente integrador de la triangulación la posible divergencia o convergencia de los resultados. Para Creene, Caracelli y Grahan (1989) a esta estrategia la denominan de

“expansión”, en ella se pretende obtener una visión más completa de la realidad, utilizando diferentes miradas en el estudio de una única dimensión de la realidad.

Por otro lado, la propia naturaleza de la triangulación hace que conviva junto a otras estrategias de complementariedad, como es por un lado, la de “investigadoras múltiples”, con entrenamiento inicial y discusión durante el trabajo de análisis de la información para llegar a acuerdos sobre los significados. Y por otro lado, con estrategias para mejorar la reflexión a través del “colega curioso” donde de una forma desinteresada un colega se implica en las discusiones sobre los análisis preliminares de la investigadora y las posteriores estrategias metodológicas en el diseño, planteándose preguntas para ayudar a la investigadora a entender su propia postura, los valores y su función en la investigación (McMillan y Schumacher, 2005).

Además se basa en la reflexión crítica a través de la confirmación constante, por parte del investigador de sus actividades y funciones durante todo el proceso de investigación.

Asimismo, y dentro de este estudio se ha hecho un esfuerzo importante por legitimar y sistematizar las aportaciones desde la consideración del rigor científico desde un enfoque general, llevándose a cabo otros procedimientos como (Bartolomé, 1997):

- Credibilidad, como ya hemos señalado a través de la triangulación de fuentes.
- Transferibilidad o posibilidad de aplicación de nuestras conclusiones. Asegurándonos que las conclusiones que hemos obtenido

puedan ser aplicables de alguna manera a otras situaciones bajo condiciones claramente especificadas.

- Dependencia, explicando adecuadamente cómo se ha desarrollado el proceso, y estableciendo pistas para la revisión.

- Confirmación, a través de la misma triangulación y ejercicios de reflexión. Entendiendo a la reflexión también como una autoobservación rigurosa y crítica llevada a cabo por la investigadora a lo largo de todo el proceso de análisis y en todas sus fases.

4.7.CONCLUSIONES DEL ESTUDIO CUALITATIVO.

El análisis cualitativo que aquí se realiza, obedece al interés por trabajar las respuestas de las audiencias que participaron en el estudio desde un prisma interpretativo y subjetivo con el objetivo de conocer los significados de los participantes, incluyendo sus sentimientos, sus creencias, sus ideas, sus pensamientos y sus conductas. Así mismo, con la idea de aportar explicaciones para ampliar nuestro conocimiento sobre el fenómeno de la convivencia y la mediación promoviendo una oportunidad para adoptar decisiones informadas para la acción social en este ámbito y concretamente en la evaluación de estos programas.

A modo de conclusión creemos relevante resaltar que en este estudio, se ha prescindido de la utilización de programas informáticos concretos para el análisis de datos cualitativos por el propio interés de la investigadora de seguir un proceso inductivo en el tratamiento de toda la información obtenida con la ayuda del “colega curioso” y la reflexión crítica constante de lo hallado. Consideramos que el análisis de los datos, no es la

reducción de los mismos o sólo un acercamiento cuantitativo, ni tampoco depende de los programas de software. Puesto que en este tipo de análisis los programas de ordenador nos pueden ayudar en el proceso pero no pueden reemplazar las actividades cognitivas del investigador/a. Es por todo ello, que en este estudio se ha realizado un tratamiento manual de los datos. Sin embargo, pensamos que programas como NVivo, Atlas.ti, AQUAD, Winmax, Ethnograph o Maxqda, podrían ser programas de gran interés y ayuda para la codificación de estos datos.

Aunque esta decisión, quizá nos priva de poder ser más exhaustivas en la determinación de unidades mínimas de significación o de establecer múltiples relaciones entre categorías, estamos convencidas que el análisis que hemos llevado a cabo enriquece el conocimiento que tenemos del objeto de estudio. Es más, consideramos que este tipo de análisis favorece que se generen nuevas ideas que mejoran y retroalimentan a los modelos planteados de una manera continua. Cada vez que se revisa el/los modelos y el proceso que se ha llevado a cabo para su obtención, se genera una nueva oportunidad para la investigadora que puede observar distintas relaciones entre categorías de las que estableció en un momento anterior. Así mismo, surge la posibilidad de complementar el modelo con nuevos matices que pueden alcanzarse debido a la experiencia, la formación de la investigadora, así como a la documentación consultada a lo largo del tiempo.

Respecto a los modelos de significados obtenidos en este análisis, hemos podido observar como los conflictos que tienen lugar en los centros educativos se deben, en su mayoría, a las diferencias que existen entre los

miembros de la comunidad escolar. Cada persona posee unos valores que la definen y unos intereses que en ocasiones discrepan de los de los demás. Por esto mismo, es necesario trabajar con toda la comunidad escolar un modelo que potencie la convivencia en los centros. A la vista de estos resultados, vemos como en el segundo de los modelos obtenidos, la mediación se adapta perfectamente al ámbito escolar puesto que supone una herramienta que potencia las relaciones positivas entre las personas que se ven afectadas, en ocasiones, por las diferencias o los malos entendidos. Es un modelo que exige la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar. Para que la mediación sea creíble, ha de ser adoptada por el equipo directivo de los centros escolares, por el profesorado, por el alumnado y sus familias y por todas aquellas personas que tengan una relación directa o indirecta con el centro.

Observamos que la intervención a través de la mediación mejora la convivencia escolar, puesto que así lo perciben las audiencias del estudio, sin embargo, el clima de convivencia podría formar parte de la cultura del centro si se diese la participación e implicación de todos sus integrantes. En ese caso, las relaciones entre ellos serían mucho más fluidas y se podrían tratar los conflictos como situaciones naturales de convivencia que suceden porque, afortunadamente, existe la diversidad de opiniones, ideas,... que más allá de alejar a las personas, puede enriquecer y suponer la apertura a nuevas alternativas y opciones en las actuaciones propias del día a día.

**III. CONCLUSIONES Y
COMENTARIOS FINALES.**

1.- Introducción.

Como ya hemos visto anteriormente, los programas que han sido objeto de nuestro estudio, nacen de la importancia que se le viene concediendo a la prevención de la violencia en el ámbito educativo, Tanto el “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*” (primer programa) como el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” (segundo programa), se enmarcan dentro de aquellas iniciativas que tienen por objetivo la mejora de la convivencia en la comunidad educativa, y por tanto, la prevención de la violencia. Estos programas se fundamentan en la formación de estudiantes y equipos de mediación de los centros de secundaria.

En el Primer Estudio Empírico se ha presentado la evaluación realizada sobre el programa de “*Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*” (primer programa) cuyo objetivo era recopilar información de las personas implicadas en dicho programa y, de este modo, llegar a unas conclusiones que se utilizarían en la mejora y optimización del *programa* en su edición posterior.

En el Segundo Estudio Empírico, se ha presentado la evaluación del “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*” (segundo programa) que, asumiendo algunas de las recomendaciones que resultaron de la implementación del primer programa, se ha centrado en obtener la información necesaria para:

1. Conocer la situación de partida y la situación final de las audiencias que intervienen en el programa.

2. Dar a conocer los resultados del análisis de los datos obtenidos a todas las audiencias que participaron en el “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”.
3. Ofrecer recomendaciones de mejora en los centros participantes, respecto al programa de convivencia implementado.

Realmente lo que se pretendía en ambos programas era la obtención de información acerca de cómo estaban funcionando. Si estaban cumpliendo con su finalidad, fundamentada en la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en los centros en los que estaban actuando. Además de la observación de los cambios que provocaban en las audiencias a las que estaban destinados, principalmente a los grupos de estudiantes de educación secundaria que participaron en los estudios. La constatación de si se produjeron cambios en los estudiantes implicados, esto es, comprobar la efectividad de la intervención, cuestión que tan sólo se trabaja en estudio del segundo programa (Estudio II).

A nivel metodológico planteamos una investigación evaluativa, de acuerdo con lo que señala Alvira (1985:129), la podemos definir como “*la acumulación de información sobre una intervención, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias*”

2.- Muestras empleadas.

Esta investigación, tal y como comentábamos en la Presentación de los Estudios realizados, conjuga dos estudios empíricos diferentes que contemplan objetivos operativos diferenciados, esto conlleva que en función de cada estudio se hayan utilizado muestras específicas, muestras en las que se recogen las valoraciones de las personas implicadas en los programas analizados.

Así, en primer lugar, para responder al Objetivo relativo a la *funcionalidad de los programas* se han utilizados muestras distintas en cada uno de los estudios realizados. Por otro lado hemos de considerar que en el Estudio I se ha realizado un único pase y en el Estudio II se han realizado dos pases. Concretamente las muestras que se han manejado, tal y como vimos en las especificaciones de la muestra de cada uno de los estudios, son las que aparecen a continuación en la Tabla 106:

Tabla 106. Muestra de los estudios empíricos presentados.			
Componentes	Estudio I	Estudio II (primer pase)	Estudio II (segundo pase)
Estudiantes	208	163	166
Profesorado	7	4	6
Implementadoras programa	8	–	1
Coordinadoras programa	2	–	1
Equipo de Mediación	–	14	20

En segundo lugar, para responder al Objetivo relativo a *determinar la efectividad de los programas*, únicamente se ha podido realizar en el

Estudio II, debido a las características de la recogida de información y de los instrumentos utilizados, se han utilizado las siguientes muestras:

Tabla 107. Muestra del estudio cualitativo.		
Componentes	Estudio II (primer pase)	Estudio II (segundo pase)
Estudiantes	163	166
Profesorado	4	6
Implementadoras programa	–	1
Coordinadoras programa	–	1

Más concretamente y gracias a los datos de identificación recogidos en el caso de estudiantes y profesores podemos saber un poco más del tipo de muestra con la que contamos en cada estudio. En este punto tan sólo recordaremos las características básicas que definen a estos colectivos, debido a que en cada estudio empírico ya se incluye un apartado dedicado exclusivamente a la descripción muestral.

Como podemos observar en las tablas 108, 109 y 110, el número de estudiantes que participaron en el Estudio I es mayor que en el Estudio II. En cuanto al curso en el que se encuentran, vemos como la mayoría de los estudiantes del Estudio I están en 3º de ESO, mientras que en el Estudio II están en 2º. Por esto mismo, la edad media de los estudiantes del Estudio I es mayor, en casi todos los grupos, que la de los del Estudio II. Respecto al sexo de los estudiantes del Estudio I, observamos que en casi todos los centros hay un mayor porcentaje de chicos que de chicas –ver en la tabla 108, sin embargo, en el Estudio II, observamos que la proporción de chicos y chicas se iguala respecto al estudio anterior –ver tablas 109 y 110.

En cuanto a las características del profesorado encuestado en los estudios, observamos que los profesores y profesoras son más jóvenes en el primer Estudio que en el segundo –ver las tablas 111, 112 y 113. Vemos, como en el caso de los estudiantes, que el profesorado del Estudio I da sus clases en 3º curso fundamentalmente y el del Estudio II imparte su docencia en grupos de 2º curso. Respecto al sexo del profesorado observamos que se da en una proporción similar en ambos estudios.

Tabla 108. Características muestrales del Estudio I (estudiantes)					
Centros	N	Edad Media	Sexo		Curso
			H	M	
IES Distrito Marítimo	28	14,75	71,4%	28,6%	3º
IES Baleares	63	14,83	55,6%	44,4%	3º
IES Isabel de Villena	27	14,74	51,9%	48,1%	3º
IES Ramón Llull	58	14,91	58,6%	41,4%	3º
IES Jordi de Sant Jordi	32	13,78	43,8%	56,3%	2º
Total	208	-	-	-	-

Tabla 109. Características muestrales del Estudio II primer pase (estudiantes)					
Centros	N	Edad Media	Sexo		Curso
			H	M	
IES Distrito Marítimo	22	14	54,50%	45,50%	2º
IES Baleares	33	14	48,50%	51,50%	1º y 3º
IES Isabel de Villena	37	13	48,60%	51,40%	1º y 2º
IES Ramón Llull	71	13	56,30%	43,70%	2º
Total	163	-	-	-	-

Tabla 110. Características muestrales del Estudio II segundo pase (estudiantes)

Centros	N	Edad Media	Sexo		Curso
			H	M	
IES Distrito Marítimo	21	14	52,40%	47,60%	2º
IES Baleares	27	14	55,60%	44,40%	1º y 3º
IES Isabel de Villena	41	14	53,70%	46,30%	1º y 2º
IES Ramón Llull	77	14	58,40%	41,60%	2º
Total	166	-	-	-	-

Tabla 111. Características muestrales del Estudio I (profesorado)

Centros	Edad	Sexo		Curso
		H	M	
IES Distrito Marítimo	36	1	1	3º
IES Ramón Llull	43	1	1	3º
IES Jordi de Sant Jordi	49	1	2	2º

Tabla 112. Características muestrales del Estudio II primer pase (profesorado)

Centros	Edad	Sexo		Curso
		H	M	
IES Distrito Marítimo	53	1	-	2º
IES Isabel de Villena	50	1	-	2º
IES Ramón Llull	52	1	1	2º

Tabla 113. Características muestrales del Estudio II segundo pase (profesorado)

Centros	Edad Media	Sexo		Curso
		H	M	
IES Baleares	50	1	1	1º y 3º
IES Isabel de Villena	-	-	1	2º
IES Ramón Llull	52	1	2	2º

3.- Resultados de los Estudios Empíricos

Como ya indicábamos en la Presentación de los Estudios, se pretenden aportar evidencias evaluativas del funcionamiento y efectividad de la implantación de los programas de convivencia escolar implementados en algunos IES de la ciudad de Valencia, lo que nos va a conducir a la construcción de una propuesta metodológica de evaluación específica para este tipo de programas.

Concretamente nuestra investigación se ha estructurado en dos estudios siguiendo el desarrollo y la evaluación implementada de los programas de convivencia analizados. En el Estudio I, damos cuenta de la evaluación implementada para el “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y los Centros Escolares*”, primer programa, y en el Estudio II aparecen las especificaciones del “*Programa de Convivencia y Mediación Escolar*”, segundo programa.

La presentación de las conclusiones, que pretenden recoger y sintetizar las respuestas establecidas en estos estudios empíricos respecto a la evaluación de la funcionalidad y la efectividad del programa, se va a realizar siguiendo la estructura planteada en los objetivos de los estudios que aparecen en la tabla siguiente.

TABLA 114.- Bloques de objetivos y objetivos operativos de la Investigación.	
BLOQUES DE OBJETIVOS	OBJETIVOS OPERATIVOS
Objetivos relativos a la funcionalidad de los programas implementados. (Estudio I y II)	Analizar Globalmente y por Centro la opinión y satisfacción de los implicados respecto a los programas analizados.
	Analizar diferencialmente los resultados obtenidos en función del centro y del sexo en estudiantes
Objetivos relativos a la efectividad del Programa "Convivencia y Mediación Escolar" (Estudio II)	Conocer y explorar cuáles son las representaciones que mantienen los alumnos/as, profesores, equipo de mediación, coordinadora e implementadora del programa acerca de los conflictos escolares.
	Conocer los temas que plantean las diferentes audiencias acerca de las cuestiones que se les propusieron.
	Comparar las diferentes categorías temáticas que surgen de cada una de las audiencias.
	Conocer los cambios que se han producido en la opinión de las audiencias antes y después de la implementación del programa, en función del análisis de dichas categorías.
	Establecer una aproximación de modelos de respuestas/significados para la evaluación.
Objetivo relativo a la construcción de una propuesta de evaluación específica para los programas de mediación escolar.	

I.- Objetivos relativos a la funcionalidad de los programas implementados.

Este bloque se concreta fundamentalmente, en dos objetivos, el primero de ellos:

Analizar Globalmente y por Centro la opinión y satisfacción de los implicados respecto a los programas analizados.

Para atender a este objetivo se ha realizado la presentación de los resultados obtenidos en cada uno de los programas tanto en el Estudio I como en el Estudio II, de manera global, por centro y respecto a cada fuente de información.

Como ya se ha indicado en la Presentación de los Estudios, en el Estudio I este objetivo se contempla fundamentalmente a partir de las opiniones de los distintos colectivos en un único pase al final del programa, mientras que en el Estudio II se contemplan dos pases, al principio de la acción formativa y al final de la misma.

Resultados del Estudio I:

De modo general, podemos empezar las conclusiones de los resultados descriptivos recordando que las valoraciones de todos los colectivos han sido positivas. Esto significa que tanto los estudiantes como los profesores, como las coordinadoras e implementadoras del programa han aportado una valoración satisfactoria respecto a la funcionalidad del programa.

En concreto, los estudiantes se muestran satisfechos con el programa pues se supera el punto medio de la escala. La dimensión mejor valorada es la formación de las personas que impartieron el taller, seguida de la utilidad

de la mediación para la resolución de conflictos (ambas dimensiones superan el punto 3 de la escala). La dimensión peor valorada sería la participación de los padres y madres en los talleres. Por centro, se constata que el grupo de estudiantes que muestra más acuerdo en la valoración de los apartados del cuestionario es el Instituto Jordi de Sant Jordi, mientras que el que presenta valoraciones menores es el Distrito Marítimo.

Los profesores a los que se les pasa el cuestionario en este Estudio I, en general, se muestran bastante satisfechos con el programa implementado, con valoraciones más altas que los estudiantes. Las dimensiones mejor valoradas, en este caso serían en primer lugar “Mediación para la resolución de conflictos” (media=4) seguida de “formación de las personas que implementaron el programa” (media= 3,86). Por otro lado, las dimensiones peor valoradas son la “Participación en el programa” seguida de “Clima de aula”. Por centros, podemos constatar que los profesores de los tres centros (Jordi de Sant Jordi, Distrito Marítimo y Ramón Llull) están de acuerdo o muy de acuerdo con los ítems valorados. Sin embargo, podemos destacar que uno de los profesores del Instituto Ramón Llull muestra opiniones en desacuerdo respecto a 7 de los 18 ítems analizados.

Tabla 115. Comparación entre las dimensiones de los cuestionarios de estudiantes y profesorado.									
	Valoración Global Estudio I	Inform. El Taller	Infraest. y material	Formac. Profesorado	Coordin.	Actividades	Particip.	Mediac.	Clima Aula
<i>Estudiantes</i>	2.92	2.93	2.89	3.28	--	2.91	2.41	3.06	--
<i>Profesores</i>	3.27	3.10	2.92	3.86	3.14	3.71	2.65	4	2.83

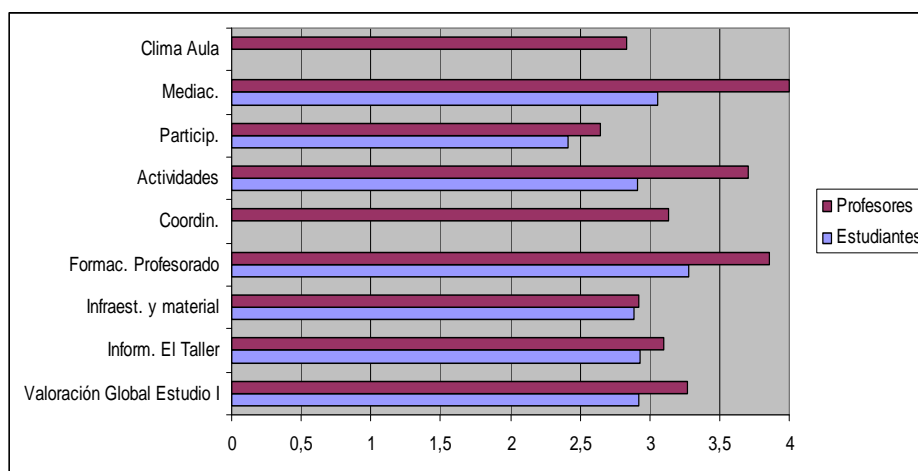


FIGURA 4. Comparación de las dimensiones del análisis descriptivo de alumnado y profesorado del Estudio I.

Respecto a la información recogida en el grupo de discusión con las implementadoras del programa se puede constatar que:

- Es un buen momento para la implementación de este tipo de programas.
- En el transcurso del periodo del taller se observó una mejora en la actitud de los estudiantes.
- Se produjeron mejoras al implementar los talleres, aunque no de manera generalizada, ni en gran medida.
- La estructura y organización del programa no quedó lo suficientemente clara y se debería de acerca más a la realidad de cada centro.
- En estas acciones deberían de participar todos los miembros de la comunidad escolar, estando presentes en la planificación,

desarrollo e implementación de aquellas iniciativas que se adapten a los intereses de cada centro.

- Necesidad de evaluación del programa en diferentes momentos y de diversas formas.

Respecto a la opinión de las coordinadoras recogidas a través de una entrevista destacar sobre todo la satisfacción con el trabajo realizado y entre las ventajas que tiene la implementación de un programa de estas características aparecen:

- La oportunidad de beneficiar a todos los estudiantes del centro.
- La oportunidad de trabajar con problemas reales de los centros.
- La oportunidad de que los estudiantes expresen lo que piensan, sienten, abordar situaciones que les preocupan...
- La oportunidad de que los profesores se relacionen de manera diferente con sus estudiantes.
- La oportunidad de dotar de contenido el horario de las tutorías.

Entre las desventajas o dificultades que destacan las coordinadoras aparecen:

- Las diferencias entre las cinco comunidades escolares con las que se ha trabajado.
- La poca motivación de algunos chavales por el programa.
- El esfuerzo añadido de los estudiantes al implicarse en unas actividades que hasta el momento no se realizaban.

Entre las mejoras del programa destacan:

- La búsqueda de una mayor implicación de todas las personas que participen en el mismo y sobre todo de los tutores.
- Fomentar el uso de materiales audiovisuales.

- Realizar una evaluación continua que permita la mejora constante del programa.

Resultados del Estudio II:

Dentro del segundo estudio y para dar respuesta al objetivo primero, creemos relevante destacar a nivel de conclusiones los aspectos que nos llevan a conocer las opiniones del alumnado antes de la aplicación del programa y después. De esta manera, comprobaremos la funcionalidad del programa respecto a aquellos aspectos que consideramos como comparables entre los dos pases de cuestionarios pre y post programa. Atendiendo a esta premisa vemos como:

En primer lugar, el nivel de participación en dar a conocer sus opiniones sobre lo que entienden por conflicto es bastante similar tanto antes como después de la implementación del programa, tanto a nivel global como si observamos centro por centro –ver tablas 116 y 117-.

PASE I	85.90	PASE II	84.30
Tabla 116. Contestan lo que entienden por conflicto los estudiantes a nivel global.			

Tabla 117. Contesta lo que entienden por conflicto los estudiantes por centros.		
CENTRO	PASE I	PASE II
MARÍTIMO	77.30	85.90
BALEARES	63.60	88.90
RAMON LLULL	95.80	90.90
ISABEL VILLENA	91.90	82.90

En segundo lugar, en cuanto a la percepción que tienen sobre con quien o quienes tienen conflictos ha habido un cambio a destacar en todas las audiencias señaladas a nivel global. Así, de forma clara observamos en la tabla 118 que se reducen los conflictos con todas las audiencias señaladas como posibles (compañeros, profesorado, padres y madres). Aspecto que se destaca fundamentalmente con la audiencia de compañeros, pero siendo también muy apreciable la disminución respecto a las otras audiencias también señaladas.

Tabla 118. Personas con las que tienen conflictos los estudiantes a nivel global.		
GLOBAL	Pase I	Pase II (Casi siempre o Siempre)
Compañeros	39.30 %	9%
Profesores	22.10 %	12%
Padre	28.20 %	13.80%
Madre	37.40 %	24.10%

Por centros –ver tablas 119 a la 122- observamos que la tendencia de contestaciones del alumnado es muy similar a la global, si bien es en el centro Distrito Marítimo donde se aprecia que hay una menor variación en cuanto al porcentaje de alumnado que comenta tener conflictos con compañeros, profesores, padre y madre.

Otro hecho a destacar, tanto a nivel global como por centros, es que siempre se destacan como audiencias con las que se tienen mayor número de conflictos las madres y los compañeros y compañeras. Sin embargo y pese a que en ambas audiencias hay reducción de conflictos, desde la opinión del alumnado, se produce un mayor descenso de los mismos al pasar por el programa sobre los compañeros/as que sobre las madres, que

siguen apareciendo sin ninguna duda cómo las audiencias con las que los alumnos y las alumnas opinan tener mayor número de conflictos.

Tabla 119. Personas con las que tienen conflictos los estudiantes del IES Baleares.		
IES BALEARES	PASE I	PASE II (Casi siempre o Siempre)
Compañeros	42.40%	3.70%
Profesores	39.40%	11.10%
Padre	24.20%	7.40%
Madre	36.40%	22.20%

Tabla 120. Personas con las que tienen conflictos los estudiantes del IES Distrito Marítimo.		
IES DISTRITO MARÍTIMO	PASE I	PASE II (Casi siempre o Siempre)
Compañeros	22.70%	19%
Profesores	18.20%	19%
Padre	18.20%	14.30%
Madre	45.50%	38.10%

Tabla 121. Personas con las que tienen conflictos los estudiantes del IES Isabel de Villena.		
IES ISABEL VILLENA	PASE I	PASE II (Casi siempre o Siempre)
Compañeros	37.80%	9.80%
Profesores	18.90%	17%
Padre	35.10%	19.5%
Madre	45.90%	24.40%

Tabla 122. Personas con las que tienen conflictos los estudiantes del IES Ramón Llull.		
IES RAMON LLULL	PASE I	PASE II (Casi siempre o Siempre)
Compañeros	43.70%	7.8%
Profesores	16.90%	7.8%
Padre	29.60%	13%
Madre	31%	20.80%

En tercer lugar, respecto a la creencia de si ellos solucionan bien o no los conflictos tanto antes como después de pasar por la acción formativa vemos que casi no se aprecia ningún cambio en sus respuestas. Porcentaje similar de alumnado dice que lo hace bien antes y señala que cree va a hacerlo bien tras pasar por el programa –ver tabla 123-. Por centros, si que vemos cambios, mientras el alumnado de los IES de Distrito Marítimo y del Ramón Llull opinan tras pasar por el programa que se reduce el porcentaje de los que creen que van a resolver mejor sus conflictos, el alumnado de los centros Baleares e Isabel de Villena opinan que van a mejorar en esta faceta.

Tabla 123. Satisfacción con la forma de solucionar los conflictos de los estudiantes de forma global.		
GLOBAL	PASE I	PASE II
Solución buena	68.10 %	67.50 %

Tabla 124. Satisfacción con la forma de solucionar los conflictos de los estudiantes por centros.		
Centro	PASE I	PASE II
MARÍTIMO	63.60%	52.40%
BALEARES	66.70%	85.20%
RAMON LLULL	71.80%	67.50%
ISABEL VILLENA	59.50%	63.40%

En cuarto lugar, entre el alumnado, en global, y pese a que hay alumnos y alumnas que dicen ya haber recibido formación sobre convivencia y mediación, hay una tendencia a demandar más formación al respecto –ver tabla 125- , tendencia que también aparece reflejada cuando se analiza centro a centro –ver tabla 126-.

Tabla 125. Demanda de formación por parte de alumnado en general.		
GLOBAL	PASE I	PASE II
SI	25.20%	58.90%

Tabla 126. Demanda de formación de los estudiantes por centros.			
	PASE I	PASE I	PASE II
Centros	<i>ya han recibido formación</i>	<i>les gustaría recibir mas</i>	<i>después formación voy a resolver mejor</i>
MARÍTIMO	45.50%	54.50%	52.40%
BALEARES	21.20%	48.50%	85.20%
RAMON LLULL	23.90%	62.00%	67.50%
ISABEL VILLENA	18.90%	64.90%	63.40%

Tabla 127. Demanda de formación de los estudiantes según el sexo.			
	PASE I	PASE I	PASE II
Sexo	<i>ya han recibido formación</i>	<i>les gustaría recibir mas</i>	<i>después formación voy a resolver mejor</i>
Alumnos	57%	53.50%	54%
Alumnas	35.10%	64.90%	58%

En quinto lugar, la audiencia a la que el alumnado, en global y dentro de cada uno de los centros, le demanda el rol de formador en este tema es sin ninguna confusión: los padres y las madres –ver tablas 128 a la 132-. También hay acuerdo al señalar al personal externo como el menos propicio desde su punto de vista en esta función.

Después de haber pasado por el programa no podemos destacar que se dé un gran cambio en la respuesta del alumnado, pero si que se observa una tendencia a disminuir el porcentaje de los que opinan que deben ser formados por a padres y madres, a favor de las otras audiencias como son: profesores, tutores u orientadores fundamentalmente.

Tabla 128. Rol del formador según la opinión del conjunto de los estudiantes.		
GLOBAL	PASE I	PASE II
Padres /Madres	81 %	72.90 %
Profesores	17.20%	34.30%
Tutor	22.70%	33.80%
Orientador	20.90%	31.40%
P.externo	14.70%	18.70%
Otros (amigos /familiares)	24.50%	30.10%

Tabla 129. Rol del formador según la opinión de los estudiantes del IES Marítimo.		
IES MARITIMO	PASE I	PASE II
Padres /Madres	54.50%	57.10%
Profesores	9.10%	23.80%
Tutor	4.50%	28.50%
Orientador	9.10%	14.30%
P.externo	4.50%	23.80%
Otros (amigos /familiares)	50.00%	23.80%

Tabla 130. Rol del formador según la opinión de los estudiantes del IES Baleares.		
IES BALEARES	PASE I	PASE II
Padres /Madres	81.80%	66.60%
Profesores	12.10%	33.30%
Tutor	27.30%	45.50%
Orientador	12.10%	37.0%
P.externo	9.10%	18.50%
Otros (amigos /familiares)	21.20%	29.60%

Tabla 131. Rol del formador según la opinión de los estudiantes del IES Ramón Llull.		
IES RAMON LLULL	PASE I	PASE II
Padres /Madres	84.50%	79.30%
Profesores	16.90%	29.90%
Tutor	26.80%	42.90%
Orientador	26.80%	31.20%
P.externo	19.70%	16.90%
Otros (amigos /familiares)	22.50%	27.10%

ISABEL VILLENA	PASE I	PASE II
Padres /Madres	89.20%	73.30%
Profesores	27%	48.80%
Tutor	21.60%	53.60%
Orientador	24.30%	36.60%
P.externo	16.20%	19.50%
Otros (amigos /familiares)	16.20%	24.40%

En sexto lugar, en general, los alumnos y alumnas de los centros desean recibir formación sobre “*Cómo actuar cuando tienen un conflicto o problema*”. Tema que aparece también como más demandado en todos los centros a excepción del Marítimo dónde el tema preferente es el de “*Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienen con los demás*”. Tema que aparece como segundo más demandado en el resto de centros. Pero lo que realmente deseamos destacar en este punto es que tras pasar por el programa todo el alumnado –en global y en cada uno de los centros- muestra estar bastante o muy satisfecho con la formación que han recibido en los diferentes temas en los que han trabajado durante el programa –ver tablas 133 a la 137 -.

GLOBAL	PASE I	PASE II
Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tengo con los demás	39.30%	77.10%
Técnicas para expresar sentimientos y emociones	20.90%	63.20%
Estrategias para decir mejor lo que pienso	33.70%	75.90%
Cómo entender lo que los demás piensan	34.40%	70.50%
Cómo actuar cuando tengo un conflicto o problema	56.40%	75.30%

Tabla 134. Formación que desea recibir el grupo de estudiantes del IES Distrito Marítimo.

IES DISTRITO MARITIMO	PASE I	PASE II
Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tengo con los demás	36.40%	76.20%
Técnicas para expresar sentimientos y emociones	4.50%	61.90%
Estrategias para decir mejor lo que pienso	13.60%	71.40%
Cómo entender lo que los demás piensan	31.80%	66.70%
Cómo actuar cuando tengo un conflicto o problema	22.70%	81.00%

Tabla 135. Formación que desea recibir el grupo de estudiantes del IES Baleares.

IES BALEARES	PASE I	PASE II
Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tengo con los demás	30.30%	77.80%
Técnicas para expresar sentimientos y emociones	27.30%	77.70%
Estrategias para decir mejor lo que pienso	39.40%	77.70%
Cómo entender lo que los demás piensan	36.40%	77.70%
Cómo actuar cuando tengo un conflicto o problema	51.50%	77.70%

Tabla 136. Formación que desea recibir el grupo de estudiantes del IES Ramón Llull.

IES RAMON LLULL	PASE I	PASE II
Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tengo con los demás	50.70%	79.20%
Técnicas para expresar sentimientos y emociones	25.40%	58.50%
Estrategias para decir mejor lo que pienso	33.80%	79.30%
Cómo entender lo que los demás piensan	38.00%	74.00%
Cómo actuar cuando tengo un conflicto o problema	71.80%	75.40%

Tabla 137. Formación que desea recibir el grupo de estudiantes del IES Isabel de Villena.

IES ISABEL VILLENA	PASE I	PASE II
Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tengo con los demás	27.00%	73.20%
Técnicas para expresar sentimientos y emociones	16.20%	63.40%
Estrategias para decir mejor lo que pienso	40.50	70.70
Como entender lo que los demás piensan	27.00	60.90
Cómo actuar cuando tengo un conflicto o problema	51.40	73.20

En cuanto a los profesores a los que se les pasa el cuestionario en el Estudio II, en general, señalan haber estado o bien en todas las sesiones (un 50%) o tan sólo en algunas (un 50%). Consideran que deben estar formados para saber solucionar los conflictos que surgen en el centro y/o el aula. Esta formación debería de ser a cargo de personal externo especializado y fundamentalmente dirigida a temas de “Autoridad positiva en el aula” aunque también la mitad de los que responden dicen querer formarse en “Técnicas de dinamización y cohesión grupas”, en “Técnicas de resolución de conflictos” y en “Mediación educativa”. Sin embargo, y dado que la acción formativa del profesorado no se realizó en ningún centro su aportación fundamental la consideramos al darnos su opinión sobre lo que ha supuesto entre su alumnado el pasar por el programa. En este sentido lo más relevante es que bajo su perspectiva, el alumnado:

- Sabe resolver los conflictos que se producen en su vida cotidiana.
- Ha mejorado la convivencia en el aula.
- El programa debe tener continuidad.

Cuando revisamos las aportaciones de los profesores por centros, debemos señalar que la tendencia es la misma, si bien debemos apuntar que el profesorado que responde del centro Ramón Llull señala no poder hacer generalizable a todo el alumnado el ser capaces de solucionar sus conflictos dentro del aula.

Respecto a la opinión de las audiencias implicadas en el Equipo de Mediación podemos constatar que:

- Se ve necesario la existencia de un Equipo de Mediación en los centros.
- Los componentes de este Equipo deben estar formados en mediación y fundamentalmente deben ser profesores/as, alumnos/as, implicando también a padres y madres de estudiantes, orientador/a y el director/a del Centro.
- Están satisfechos con la formación recibida, aunque creen que debe ser más práctica y más extensa en el tiempo

Dentro de este bloque de objetivos también se intenta averiguar si existe un funcionamiento diferencial por Centros y Sexo:

Analizar diferencialmente los resultados obtenidos en función del centro y del sexo en estudiantes en ambos estudios.

Atendiendo pues al objetivo propuesto, vamos a intentar establecer las consideraciones más importantes extraídas de los análisis, distinguiendo entre los resultados en función del centro y, a continuación, los resultados en función de la variable sexo en cada uno de los estudios.

Resultados del Estudio I:

En función de la variable Centro se observa que:

- En el primer apartado “Información del Taller” existen diferencias significativas en cuatro de los cinco ítems de la dimensión (en los ítems: 3, 4, 22 y 24). El sentido de la diferencia se debe a que el Instituto Distrito Marítimo muestra menor satisfacción en este apartado respecto a los otros centros y en especial con los Institutos: Isabel de Villena y Jordi de Sant Jordi.
- En el segundo apartado “Infraestructuras y Material” existen diferencias en ambos ítems que la componen, mostrándose más satisfechos los estudiantes del Instituto Isabel de Villena y Jordi de Sant Jordi que el resto.
- En el tercer apartado “Formación de las personas que impartieron el taller” aparecen diferencias significativas ya que el Distrito Marítimo muestra una menor satisfacción que los otros cuatro centros.
- En cuanto al apartado “Actividades del Taller” de los cinco ítems, cuatro tienen diferencias significativas entre los grupos. El sentido de la diferencia aparece ya que el centro Distrito Marítimo valora menos satisfactoriamente las actividades del taller.
- En el quinto apartado “Participación en el taller”, tan sólo existen diferencias significativas en el ítem 13 “Participación de madres” donde los estudiantes del Instituto Distrito Marítimo se muestran menos satisfechos respecto al Instituto Baleares

- Por último, en el sexto apartado “Mediación ayuda a resolver conflictos” se observa que no existen diferencias significativas entre los grupos en el único ítem de este apartado.

Podemos concluir respecto al análisis diferencial por centros que se observan diferencias significativas en casi todos los apartados, a excepción del apartado “Participación en el taller” y en el de “Mediación como resolución de conflictos”. Y en general las diferencias aparecen debido a que el Instituto Distrito Marítimo tiene valoraciones menos satisfactorias que el resto.

Tabla 138. Comparación Centros Estudio I		
Dimensiones	Dif. Sig.	Tendencia
<i>Información del Taller</i>	Todos Items	Centro Distrito Marítimo menos satisfecho
<i>Infraestructura y Material</i>	Todos Items	Más satisfechos Instituto Isabel de Villena y Jordi de Sant Jordi
<i>Formación del Profesorado</i>	Todos Items	Centro Distrito Marítimo menos satisfecho
<i>Actividades</i>	Casi todos Items	Centro Distrito Marítimo menos satisfecho
<i>Participación</i>	No existen diferencias	No se da
<i>Mediación</i>	No existen diferencias	No se da

En función de la variable sexo se observa que:

- En el apartado 1 “Información sobre el Taller aparecen diferencias significativas en 4 de los cinco ítems, al igual que anteriormente en la variable centro, ya que en este caso las chicas se muestran más satisfechas que los chicos respecto a que obtuvieron información suficiente sobre el taller (ítem 3), que sabrían explicar en qué consiste el mismo (ítem 4), que

recomendarían el taller a otros (ítem 22) y que valoran mejor el taller (ítem 24).

- En el apartado 2 “Infraestructuras y Material” y en el 3 “Formación de las personas que impartieron el taller” no existen diferencias significativas respecto al sexo.
- En cuanto al apartado 4 aparecen diferencias significativas en dos de los cinco ítems (en el 5 y en el 21), debido a que las chicas muestran mayor acuerdo que los chicos respecto a que las actividades siguieron el orden adecuado y que aprendieron cosas que les servirán para su vida diaria.
- En cuanto al apartado 5 de nuevo aparecen diferencias significativas únicamente en el ítem 13.1 donde se valora si deberían de participar las madres. Son las chicas las que muestran mayor acuerdo.
- En el apartado 6 aparecen diferencias significativas en su único ítem debido a que las chicas se muestran más de acuerdo en que la mediación puede ayudar a resolver conflictos.

Podemos concluir respecto al análisis diferencial por sexo que se observan diferencias significativas en algunos ítems sobre todo centrados en el apartado 1 “Información del Taller” y en el 6 “Mediación ayuda a resolver conflictos”. Estas diferencias se observan ya que las chicas se muestran más satisfechas que los chicos al valorar estos ítems.

Tabla 139. Comparación Chicos y Chicas Estudio I		
Dimensiones	Dif. Sig.	Tendencia
<i>Información del Taller</i>	Casi todos Ítems	Chicas más satisfechas
<i>Infraestructura y Material</i>	No existen diferencias	No se da
<i>Formación del Profesorado</i>	No existen diferencias	No se da
<i>Actividades</i>	En algunos Ítems	Chicas más satisfechas
<i>Participación</i>	No existen diferencias a excepción Ítem 13.1	Chicas más satisfechas
<i>Mediación</i>	Todos Ítems	Chicas más satisfechas

Resultados del Estudio II:

En este Estudio II, pese a haber destacado alguna que otra puntualización diferente entre los centros, debemos concluir que dentro de la búsqueda de confirmar si esas puntualizaciones suponían diferencias entre el alumnado a nivel de centros y sexo nos hemos encontrado con un rotundo NO, un no en cuanto a la variable centros y con algunas confirmaciones de diferencias significativas respecto a la variable sexo. Estas diferencias se reflejan de la siguiente manera:

- Las chicas señalan tener más conflicto con padres y madres que los chicos (diferencias con un nivel de significación de 0.05 y 0.01 respectivamente).
- Las chicas están más de acuerdo que los chicos en que sean “otras” (fundamentalmente amigas/os) las que les enseñen a resolver conflictos (diferencia marcada a un nivel de significación de 0.05).

- Las chicas muestran mayor satisfacción que los chicos al ser formadas en dos temas: “Estrategias para conocer y resolver conflictos que tienen con los demás” y “Estrategias para decir mejor lo que ellas piensan” (diferencia marcada a un nivel de significación de 0.05).

II.- Objetivos relativos a la efectividad del “Programa Convivencia y Mediación Escolar” (Estudio II).

El principal objetivo de este estudio era constatar la efectividad del *Programa de Convivencia y Mediación Escolar*. Para ello, debíamos interpretar las opiniones que obtuvimos de las distintas audiencias que participaron en el estudio, a través del análisis de contenido de dichas opiniones.

Este bloque se concreta en los siguientes objetivos:

- *Conocer y explorar cuáles son las representaciones que mantienen los alumnos/as, profesores, equipo de mediación, coordinadora e implementadora del programa acerca de los conflictos escolares.*

Respecto a este objetivo, en el estudio cualitativo se analizaron las unidades de significación a partir de los datos obtenidos en las distintas audiencias. De este modo pretendíamos dar respuesta a unas cuestiones fundamentales acerca de la opinión de estudiantes, profesorado y equipo de mediación sobre:

- ° ¿Qué es lo que entienden por conflicto?

- ¿Qué tipos de conflictos tienen?
- ¿Cómo solucionan los conflictos?

Los resultados obtenidos a través del análisis inductivo, nos muestran que las audiencias implicadas en el estudio tienen diversas representaciones acerca de lo que es un conflicto, las más nombradas hacen alusión a “problemas, diferencias, discrepancias”.

En cuanto a los tipos de conflicto que suelen tener estudiantes y profesorado, los estudiantes señalan tener problemas a causa de no cumplir con sus obligaciones respecto a las tareas domésticas, los estudios, discrepar con profesorado, por malentendidos entre compañeros y compañeras, etc. El profesorado dice tener conflictos a causa de malentendidos o diferencias entre compañeros y compañeras, con el equipo directivo, con sus estudiantes y familias.

Estas audiencias solucionan los conflictos fundamentalmente a través del diálogo, en ocasiones peleando, no resuelven el problema o dejan pasar el tiempo.

- *Conocer los temas que plantean las diferentes audiencias acerca de las cuestiones que se les propusieron.*

Los temas planteados por las distintas audiencias (estudiantes, profesorado, equipo de mediación, implementadora y coordinadora) relacionados con el programa resultaron ser 65, y fueron seleccionados a partir de la revisión de las unidades de significado extraídas de los datos que aportaron los participantes. A través de un proceso de análisis inductivo se establecieron relaciones entre distintas unidades de significado y se conformaron los temas. A partir de los temas se buscaron relaciones entre

ellos para la formación de categorías (ver en punto cuatro del estudio II y en anexo 2).

- *Comparar las diferentes categorías temáticas que surgen de cada una de las audiencias.*

Al relacionar los temas obtenidos, se establecieron un total de 29 categorías detalladas en el estudio cualitativo, siguiendo ese mismo proceso inductivo, fundamentado en extraer las interpretaciones de las opiniones de las distintas audiencias a través de la revisión teórica y la experiencia de la investigadora. Entre las categorías resultantes, observamos que existen tres de ellas comunes a todas las audiencias que participaron en el estudio, estas son “estrategias, relaciones y soluciones”. Cuya explicación se detalla en el apartado dedicado al análisis de la efectividad del programa (punto cuatro del Estudio II).

- *Conocer los cambios que se han producido en la opinión de las audiencias antes y después de la implementación del programa, en función del análisis de dichas categorías.*

Se constata la existencia de cambios producidos en las representaciones mentales de los estudiantes como unos de los destinatarios de las acciones formativas del programa. Por un lado, lo observamos a través de las unidades de significado que aportan entre los dos momentos de recogida de información y, por otro lado, son los profesores y profesoras participantes, los que señalan haber detectado estos cambios en la interacción comunicativa con sus estudiantes.

En cuanto a las diferencias que detectamos en la respuesta de los estudiantes entre el primer y el segundo pase, destacamos que estos mismos estudiantes muestran un cambio en las respuestas acerca de la visión que tienen del conflicto, en el segundo caso señalan contestaciones más positivas que en el primero. También se da una respuesta diferenciada respecto a los dos pases, en el caso de la categoría referida a las estrategias comunicativas, esto es, una vez implementado el programa, las respuestas de los estudiantes se encaminan a la búsqueda de estrategias comunicativas positivas. También mejora la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y las soluciones que dan a los conflictos son menos violentas y más encaminadas a la utilización del diálogo.

El profesorado destaca el cambio positivo que se produce en los estudiantes en cuanto que detectan un cambio de actitud potenciado por el programa. Este cambio lo constatan a través del diálogo que mantienen con ellos, de lo que expresan y cómo lo expresan, del nivel de reflexión que presentan. Estos mismos profesores y profesoras dicen percibir menos conflictos en el aula gracias a que ha mejorado la forma en que se relacionan los estudiantes. Aseguran que hay un mayor respeto por el otro y una mayor cohesión del grupo clase.

El equipo de mediación destaca la necesidad de la mediación para resolver ciertas situaciones complicadas que se presentan en los centros.

La coordinadora e implementadora, destacan el programa como un modelo de trabajo en la intervención socioeducativa que destaca la mediación como una de las mejores formas de gestionar los conflictos en el ámbito escolar.

- *Establecer una aproximación de modelos de respuestas/significados para la evaluación.*

Una vez representadas las categorías, se establecen relaciones entre ellas que dan lugar a modelos. En este caso, se ha determinado la existencia de dos modelos fundamentales que resaltan por un lado aquellos elementos que potencian la convivencia en las aulas y también aquellos que la inhiben. El proceso de elaboración de estos modelos se encuentra explicado en el punto cuatro del Estudio II.

III.- Objetivo relativo a la construcción de una propuesta metodológica de evaluación específica para los programas de mediación escolar.

En este apartado pretendemos plantear una propuesta metodológica para la evaluación de Programas de Mediación Escolar, una vez justificada la necesidad y la utilidad de evaluar este tipo de programas, justificación llevada a cabo teóricamente y a través de los estudios empíricos llevados a la práctica.

Somos conscientes de que todo proceso de evaluación debe tener un modelo de guía o referente, pues como señala Muncio (2000:175) “un modelo de evaluación es como un mapa de carreteras que permite localizar el lugar donde se está...El modelo proporciona la ruta o rutas que permiten pasar de donde estamos a donde queremos estar”. Sin embargo no podemos olvidar que los modelos son referentes globales y por tanto deben ser adaptados a los casos concretos. Motivo por el que la evaluación de programas de estas características no se puede adherir a modelos utilizados en otras propuestas dado la necesidad de su contextualización, contenido y

pretensiones. Sin embargo, si que es cierto que debe compartir elementos de otros modelos evaluativos.

En esta premisa, los diferentes elementos que se deben atender y que se marcan en otras evaluaciones (Alvira, 1991 y 1995; Adarraga y Zacagnini, 1992; Westmeyer y Hagebock, 1992; Brinkerhorf y otros, 1993; Fernández-Ballesteros, 1995, Jornet, 1996, 2000 2001; Jornet, Suárez y Perales, 2003; Pérez Carbonell, 1998; De Miguel, 2000; Pérez Juste, 1995, 2000; Tejada, 1991) son -ver tabla 140 -:

- ***¿Qué se evalúa?:*** referida al *objeto* de la evaluación, a aquello que va a ser evaluado.
- ***¿Para qué se evalúa?:*** en relación a la *finalidad* de la evaluación, se determinará si se trata de una evaluación que constata la obtención de resultados, *sumativa*, o bien, se halla orientada a la mejora del objeto evaluado, *formativa*.
- ***¿Quién o quienes están implicados?:*** se refiere a las *audiencias* que pueden participar en el proceso evaluativo, de las que se obtendrá la información en uno o varios momentos del proceso.
- ***¿Qué tipo de información se requiere?:*** esto es, cuales son las fuentes de información, si se trata de información de contexto de entrada, de proceso o de producto.
- ***¿Cómo se recoge la información?:*** la respuesta a esta cuestión se resuelve con la selección de instrumentos y técnicas de recogida de información de las audiencias implicadas en el proceso evaluativo
- ***¿Cuándo se recoge la información?:*** se trata de determinar los momentos en los que se lleva a cabo la obtención de datos, al inicio, durante el proceso y al finalizar.

- *¿Cómo se analiza y sintetiza la información?*: se refiere al tipo de análisis que se van a utilizar para el tratamiento de la información. Básicamente se escogen dependiendo de si la información es cualitativa o cuantitativa. En el primer caso, se llevaría a cabo un análisis de contenido y en el segundo un análisis estadístico.
- *¿Cómo se difunde la información?*: se entiende que la difusión de la información ha de realizarse de acuerdo a unos canales. La redacción de informes de evaluación ha de estar adaptada a las audiencias a las que vayan destinados.

Tabla 140. Elementos para la Evaluación de Programas de Convivencia y Mediación Escolar.		
COMPONENTE	PREGUNTA	RESPUESTA
OBJETO	¿QUÉ SE EVALÚA?	"Programas de Mediación Escolar"
FINALIDAD	¿PARA QUÉ SE EVALÚA?	Formativa: MEJORA Sumativa: RENDICIÓN DE CUENTAS
AUDIENCIAS	¿QUIÉN ESTÁ IMPLICADO?	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Docentes • Personal no docente • Familias • Coordinación de los programas • Entidades colaboradoras
FUENTES	¿QUÉ INFORMACIÓN SE REQUIERE?	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Entrada • Proceso • Producto
INSTRUMENTOS	¿CÓMO SE RECOGE LA INFORMACIÓN?	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos cuantitativos • Métodos cualitativos
MOMENTOS	¿CUÁNDO SE RECOGE LA INFORMACIÓN?	<ul style="list-style-type: none"> • Previo • Inicio • Final • Posterior
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	¿CÓMO SE ANALIZA Y SINTETIZA?	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis estadístico • Análisis de contenido
DIFUSIÓN DE LA INFORMACIÓN	¿CÓMO SE DIFUNDE LA INFORMACIÓN?	<ul style="list-style-type: none"> • Informes

Elementos todos ellos que debemos analizar para ir haciendo un seguimiento deliberado y formal del Programa que pasa a ser objeto de nuestra evaluación.

Esta propuesta metodológica se ha realizado intentando facilitar y organizar el trabajo que debe hacer el evaluador en este tipo de programas ya que hemos comprobado a través de los dos estudios empíricos que la revisión continua atendiendo a los estándares más adecuados nos genera un feedback real y nos permite un control de la evaluación a lo largo de todo el proceso. Siguiendo esta idea en cada uno de los elementos se han atendido los estándares del Joint Committee, como señalan Pérez Carbonell y Ramos Santana (2009) –ver tabla 141. De esta manera, conseguiremos comprobar de una forma continua que los planteamientos han sido útiles, factibles, justos y técnicamente correctos, lo que supone la realización de un proceso metaevaluador transversal a lo largo de todo el proceso evaluativo.

Tabla 141. Componentes y Estándares a atender en la Evaluación de Programas de Mediación Escolar (Adaptado de Pérez Carbonell y Ramos Santana, 2009)	
COMPONENTES	ESTÁNDARES
Objeto evaluado	P1 Documentación del Programa P2 Análisis del Contexto P3 Descripción de propósitos y procedimientos
Finalidad	U4 Identificación de Valores
Audiencias Implicadas	U1 Identificación de los implicados U2 Credibilidad del Evaluador V2 Viabilidad V3 Eficacia de Costos L1 Orientación hacia el Servicio L2 Acuerdos Formales L3 Derechos de las Personas L4 Relaciones Humanas L7 Conflicto de Intereses
Fuentes e Instrumentos de Recogida de Información	U3 Ámbito y selección de la Información V1 Procedimientos Prácticos L5 Evaluación completa y Adecuada P4 Fuentes de Información admisibles P5 Información Válida P6 Información Fiable P7 Información Sistemática
Análisis de Información	P8 Análisis de Información cuantitativa P9 Análisis de Información cualitativa
Difusión de la Información	U5 Claridad del Informe U6 Oportunidad y Difusión del Informe L6 Declaración de Resultados P10 Conclusiones Justificadas P11 Informe Imparcial

A continuación pasamos a comentar los distintos componentes de nuestra propuesta evaluativa:

¿Qué se evalúa?

Pregunta que implica realizar una revisión exhaustiva de aspectos tales como:

1. Documentarnos sobre el Programa de Mediación sobre el que se nos demanda la evaluación. En este sentido, obtendremos información acerca de:

- a. Qué intenciones se tienen con el programa;
 - b. El modo en que se va a implementar el programa;
 - c. A quién o quienes va dirigido;
 - d. Las partes que tiene o diversas acciones formativas de las que consta el programa.
- 2.- Analizar el contexto dónde se aplica el programa con el objeto de realizar interpretaciones más realistas que, en caso de ser posible, nos puedan ayudar a realizar inferencias. Hablamos de aspectos como: la localización geográfica, su temporalización, el clima socio-educativo y económico que lo rodea, actividades relevantes que se están realizando al mismo tiempo, personal implicado...
- 3.- Describir los propósitos y procedimientos del programa lo que supone identificar sus objetivos así como los cambios que se esperan tras su aplicación.

Concretamente, nuestro objeto de estudio son los Programas de Mediación Escolar, por lo que sería necesario documentarse respecto a las características concretas del programa, analizar el contexto y describir los propósitos y procedimientos de dicho programa, así como de las acciones dirigidas tanto a los estudiantes, profesorado, familias y demás miembros de la comunidad escolar.

¿Para qué se evalúa?

Hablamos sobre qué utilidad va a tener todo el proceso realizado, va a ser una utilidad formativa (la evaluación es considerada como un proceso

de cambio, se aporta información para con ella contribuir a cambiar aquello que evalúo), sumativa (se trata de averiguar la productividad de lo que evalúo, la calidad de lo que se evalúa, los costes de lo que se evalúa, los efectos de lo que se evalúa) o mixta. Ninguna de las finalidades es peor o mejor que las otras.

Consideramos que en estos programas la prioridad es la de aportar información que revierta en la mejora del programa y por tanto nos planteamos que su finalidad es prioritariamente formativa. Lo que se pretende con la evaluación es conocer cómo funcionan los programas para poder optimizar aquello que sea necesario de cara a futuras implementaciones. En definitiva, la finalidad es la mejora del objeto de estudio, esto es, los programas de mediación escolar. Sin embargo, también debemos ser conscientes que, en la evaluación de este tipo de programas, se da también, la necesidad de averiguar si las acciones que se originan y se ponen en marcha, fundamentadas en la mediación escolar, realmente favorecen la convivencia en los centros en los que se aplican. Así pues, en este segundo planteamiento, nos referimos a una finalidad Sumativa.

En realidad, hablamos de establecer patrones de deseabilidad a través de los cuales se van a propiciar mejoras o se van a realizar controles de los cambios alcanzados. Esto supone que en el proceso de evaluación se deben especificar muy claramente qué va a ser considerado como “buen” funcionamiento del programa (nivel de satisfacción de las distintas audiencias implicadas en el programa) o qué nivel se determina para dar como “bueno” lo realizado (hablamos de constatar los cambios en los significados de las respuestas de las audiencias implicadas).

Estaríamos, por tanto, ante un planteamiento de finalidad dual donde se conjugan ambas utilidades para la evaluación de los programas de mediación escolar.

¿Quién o quienes están implicados?

Lo que nos lleva a atender cuestiones tales como:

✓ Identificación de los interesados, hablamos de detectar el rol que realizan cada uno de ellos, la información que pueden aportar, los intereses manifiestos y encubiertos,..... Es decir, hablamos de los destinatarios, los propios evaluadores, los estudiantes, los orientadores/as; los coordinadores de formación y/o directores; las instituciones públicas y/ o privadas que los subvencionan y/o implementan; la sociedad que lo demanda, etc. Siendo cada uno de estos interesados correctamente identificados, haciéndoles partícipes de todo el proceso y, de esta manera, conocer también sus necesidades. No podemos olvidar que las audiencias implicadas son imprescindibles para que la evaluación comience, para que no se ignore, sea útil y para poder acceder a una toda la información posible. Por ello, sería útil el establecimiento y la planificación de un compromiso por parte de todas las audiencias implicadas. Al establecer este compromiso las audiencias se sienten más ligadas al proceso evaluativo e intervienen en el mismo.

Entre esta identificación de interesados nos encontramos con aquellos que encargan la evaluación. Esta audiencia tiene un determinado grado de responsabilidad sobre el programa evaluado, por lo que debemos conocer hasta dónde llega esa responsabilidad así como sus propias expectativas sobre el proceso de evaluación.

Otro agente importante es el evaluador, que puede ser interno o externo, en ambos casos, pero especialmente en el externo, se debe atender a realizar y fijar una serie de acuerdos guías a lo largo de todo el proceso con la audiencia que encarga la evaluación. Acuerdos que deben ser cumplidos completamente por ambas partes o en caso de verse obligados a cualquier cambio deben ser renegociados.

✓ Eficacia de costos. Al hablar de evaluadores, bien internos o externos implícitamente debemos atender al tema de costos del proceso.

Si la evaluación es realizada por un evaluador externo, parece implícito el hecho de que el proceso lleve parejo un determinado coste del que se hablará y negociará en el momento del acuerdo formal. Cuando la evaluación es realizada por un evaluador interno, es preciso que se atienda también a si los demandantes pueden asumir completamente todo el desarrollo del proceso evaluativo o si precisa de ayuda en algunas tareas (colaboración en aplicación de instrumentos, en el análisis de los datos...). Todo proceso de evaluación lleva implícito costes que, aún no siendo económicos, deben ser conocidos y aceptados por todos los que van a asumirlos para así no encontrar, a posteriori, rechazos y/o negativas.

✓ Presión de grupos de interés. En todo el proceso hay que atender a no dejarse presionar por determinadas acciones de determinados grupos de interés. Este es, en ocasiones, uno de los grandes inconvenientes con los que se encuentra el evaluador o el equipo de evaluación. El evaluador tiene la responsabilidad de representar a todas las audiencias implicadas de forma no partidista y desinteresada. De esta manera, el evaluador se convierte en

el intermediario que facilita la información que sirve para poner en comunicación las partes que intervienen en todo el programa.

✓ Orientación hacia el servicio de las audiencias. Totalmente enlazado con lo que terminados de anotar. Hablamos de que toda evaluación debe servir a todos los que, de una u otra forma, están implicados en el programa. Por tanto, las evaluaciones de un programa deben recoger información que nos lleve a ver que:

- los fines educativos son apropiados;
- se atiende al desarrollo de todos sus participantes;
- se prestan los servicios prometidos; y
- se eliminan los programas ineficaces o perjudiciales.

Además no se puede olvidar que generalmente las evaluaciones afectan positiva o negativamente a los individuos o grupos de personas que intervienen y a su trabajo.

Concretamente, en las evaluaciones de programas de mediación escolar, las *audiencias* que pueden aportar la información necesaria para llevarla a cabo son todas aquellas relacionadas con el entorno del centro o centros en los que se implementen dichos programas. A continuación enumeramos algunas de ellas, que son las siguientes:

- Estudiantes.
- Profesores.
- Familias.
- Personal no docente.
- Personas que implementen el programa.
- Entidades colaboradoras.

¿Qué tipo de información se requiere?

Naturalmente la búsqueda de información pasa por varias revisiones, entre ellas:

1.- Adoptar un procedimiento que nos permita identificar las variables a considerar para dar respuesta a las necesidades planteadas, las cuales han originado la demanda del proceso de evaluación. Por tanto, hablamos de adoptar procedimientos que sean posibles y realistas atendiendo a las peculiaridades del programa, a la disponibilidad de las audiencias implicadas o al momento de recogida de información. Para poder hacer esta detección de aspectos a revisar planteamos seguir una revisión de variables (siguiendo las referencias establecidas por Stufflebeam, 1987, en su Modelo CIPP):

- *Contexto*: información que explique las características específicas del programa propuesto, así como la oferta de programas de formación del mismo tipo que hay en el mercado; las ayudas privadas y públicas para su realización, las directrices de las convocatorias de programas de este tipo, etc.
- *Input / Entrada*: información que describe las condiciones o medios iniciales que nos encontramos para desarrollar el programa, respecto a las personas que intervienen:
 - el tipo de alumnos que acceden al programa (su formación anterior al programa; las condiciones escolares en las que se encuentran; el número de alumnos; edad, sexo, si han cursado algún programa relacionado con éste...);

- los recursos del aula;
 - la infraestructura;
 - el tipo de profesorado;
 - características de las personas que implementan el programa, etc.
- *Proceso*: Hace referencia a cómo se produce el desarrollo del programa. Las variables recogidas también cumplen el rol de explicar cómo se está llevando a cabo lo planificado:
- la forma de preparar las sesiones;
 - la forma en que se organiza el programa;
 - el tipo de metodología didáctica que se utiliza en el desarrollo de la cada sesión;
 - los medios que se utiliza en la clase;
 - la forma en que se hace trabajar a los alumnos en clase y fuera de ella;
 - la claridad en las exposiciones;
 - el nivel de participación en clase;
 - el número de asistencia;
 - la forma en que actúa o participa el docente;
 - etc.
- *Producto*: constatan lo alcanzado. Ponen de manifiesto el logro de lo pretendido en el programa. Se trata de variables que ayudan a comprobar los cambios en las habilidades y actitudes de los implicados.

2.- Preguntar quién puede darnos la información que necesitamos, para que esta sea útil, adecuada y pertinente, por ejemplo:

a.- Alumnos: muy adecuados ante variables de proceso dado que aportan la visión del “receptor directo” de la formación recibida, pues asisten a todas las acciones que componen el programa. Sus datos personales actúan de información de entrada y de contexto; sus niveles alcanzados nos indican acerca del producto de la formación recibida, al igual que sus cambios a nivel de su formación.

b.- Profesores: ofrecen información similar a la de los alumnos. Así, su currículum informa de variables de entrada y contexto; da información respecto a cómo se desarrolla el programa respecto incluso a como se debería desarrollar; y pueden ayudar a nivel de producto aportando su opinión respecto a los alumnos.

c.- Coordinadores: ayudan aportando la localización rápida y fiable de los datos. Ofrecen una visión global de todo tipo de variables y ayudan a tener una explicación global del proceso.

d.- Familias: el tipo de información que pueden ofrecer se relaciona, principalmente, con el cambio percibido en los estudiantes una vez implementado el programa.

e.- Bancos de datos: aportan datos de contexto y producto.

Con lo comentado pretendemos resaltar un hecho en el que se debe hacer hincapié en todo proceso de evaluación y es el de realizar una buena recogida de información atendiendo a todo tipo de variables y a la fuente más pertinente para la misma, premisa que no podemos olvidar en ningún momento.

¿Cómo y cuándo se recoge la información?

Nos referimos en este punto a los tipos de instrumentos utilizados en la recogida de información como al momento en el que se va a recoger dicha información.

Respecto a los instrumentos es conveniente revisar dos aspectos fundamentales:

- a.- Elegir tanto pruebas estandarizadas (cuestionarios o escalas de opinión) como pruebas no estandarizadas (entrevistas, autoinformes, grupos de discusión, escalas de estimación...). Todas ellas guiadas por aspectos que atiendan a la facilidad de recogida de información y al tratamiento de la misma, al formato y lenguaje adaptado a cada audiencia,
- b.- Optar por la elaboración de los instrumentos ad-hoc ya que existe mucha diversidad en esta tipología de programas de mediación.

Como ejemplo, y atendiendo a lo planificado en los estudios empíricos se podrían señalar los siguientes instrumentos como básicos en la evaluación de programas de mediación escolar –ver tabla 142:

- *Cuestionarios estructurados y semiestructurados*, dirigidos a profesorado, alumnado y equipo de mediación. En dichos cuestionarios se incluyen ítems de elección múltiple e ítems de respuesta breve.
- *Entrevistas semiestructuradas*, dirigidas al profesorado, familias participantes en el programa, personas que lo coordinan e implementan.
- *Grupos de discusión*, dirigidos a alumnado, profesorado, equipo de mediación y personas que coordinan el programa.

- *Escalas de estimación*, dirigidas a la observación del alumnado y equipos de mediación.
- *Diario de sesiones*, dirigido a alumnado, profesorado, familias, equipos de mediación, personas que coordinan e implementan el programa.

Tabla 142. Instrumentos y audiencias implicadas en la recogida de información de los Programas de Convivencia y Mediación Escolar.				
CUESTIONARIO	ENTREVISTA	DIARIO SESIONES	ESCALA ESTIMACIÓN	GRUPO DE DISCUSIÓN
Alumnado	–	Alumnado	Alumnado	Alumnado
Profesorado	Profesorado	Profesorado	–	Profesorado
–	Familias	Familias	–	Familias
Equipos de mediación	–	Equipos de mediación	Equipo de mediación	Equipo de mediación
–	Coordinación del programa	Coordinación del programa	–	Coordinación del programa
–	Personas que implementan	Personas que implementan	–	Personas que implementan

Respecto a los momentos de la evaluación de este tipo de programas, pensamos que lo ideal sería llevar a cabo una evaluación continua a lo largo de su implementación, pero de acuerdo con la experiencia adquirida consideramos inviable poderla llevar a cabo. De acuerdo con esta idea, planteamos cuatro momentos fundamentales:

1. *Momento Previo o de Diagnóstico*: es cuando se detectan las necesidades e intereses de las diferentes audiencias, así como se recoge la información de entrada y de contexto.
2. *Momento Inicial*: nos permite recoger la información referida a las actitudes, conocimientos, expectativas, percepciones... de las distintas audiencias que van a influir en el desarrollo del programa.

3. *Momento Final*: nos permite recoger información de proceso y de producto respecto a la evolución del programa y los cambios producidos.
4. *Momento Posterior*: nos permite recoger la información de producto para detectar si realmente se han producido los cambios esperados y si perduran en el tiempo. Dado que en este tipo de programas es importante constatar los cambios producidos con posterioridad a su implementación. Esto nos da una idea de cual es el impacto del programa en los destinatarios del mismo.

¿Cómo se analiza y sintetiza la información?

Estamos hablando de tomar decisiones sobre cómo abordar el análisis de la información recogida. El análisis de los datos se debe hacer con el máximo rigor posible. Así pues, pensamos que dichos análisis deben ser elegidos atendiendo a la naturaleza de los datos. Como también deben ser adecuados para responder a las necesidades planteadas que han originado el proceso de demanda de la evaluación.

Con el análisis resolvemos dar un juicio de valor sobre el programa respecto a los criterios de valor que se había diseñado a alcanzar en el Programa, así como a los niveles o grados de cada uno de los criterios si se han fijado. Generalmente, la información recogida tiene un tratamiento diferenciado atendiendo a que sea:

✓ *Información cuantitativa*: debe ser analizada de un modo apropiado y sistemático para que se responda eficazmente a las preguntas de la evaluación. La tarea de este análisis consiste en organizar, resumir, e interpretar la información recogida. Los análisis deben ser elegidos atendiendo a la naturaleza de los datos, así como por ser adecuados para

responder a las preguntas formuladas. Es conveniente comenzar con análisis exploratorios para comprender mejor los datos y para asegurar su corrección, y seguir con análisis más complejos y sofisticados diseñados para producir resultados claros e interpretables.

✓ *Información cualitativa:* debe ser analizada bajo las mismas condiciones y requisitos que la cuantitativa, de un modo sistemático. Este análisis nos aporta una presentación narrativa .que busca dar profundidad y perspectiva a los datos, enriqueciendo la comprensión del programa evaluado y evitando conclusiones erróneas. Suele implicar un proceso inductivo, en el que la experiencia y subjetividad del evaluador son elementos clave en la interpretación de los datos obtenidos.

¿Cómo se difunde la información?

Hacemos referencia a la comunicación de resultados. En este tipo de programas debemos tomar dos tipos de decisiones fundamentalmente:

- tomar decisiones sobre cuáles son los implicados que tienen derecho a recibir información, y
- tomar decisiones sobre el número y el tipo de informes que deben realizarse.

Los informes pueden adoptar muchas formas: exposición oral, documentos extensos... Lo relevante en los informes elaborados en este tipo de programas hacen referencia a:

- a) Adoptar un discurso claro y entendible para la audiencia a que va destinado.
- b) Establecer de forma explícita cuáles eran los propósitos de la evaluación.

- c) Describir detalladamente los cambios que han experimentado las diferentes audiencias que han recibido formación.
- d) Detallar las recomendaciones que se han realizado para mejorar el programa.

Para finalizar, señalar que la propuesta metodológica que planteamos en cuanto a la evaluación de programas de mediación, es muy similar a la que se lleva a cabo en otros programas en el ámbito educativo y social. Por ello aportamos algunas especificidades que describimos en los siguientes puntos:

- Se hace necesaria la elaboración de instrumentos de recogida de información adaptados a las necesidades concretas de este tipo de programas, por la dificultad que supone localizar instrumentos validados que evalúen programas de mediación y por las características propias de cada programa.
- Consideramos que el evaluador debería ser alguien vinculado al programa objeto de evaluación, esto es, un evaluador interno. De este modo, participará de la generación del propio programa, cuya finalidad será la de planificar la evaluación a la vez que se diseña el programa.
- En este tipo de programas, creemos necesaria la implementación de una *metaevaluación transversal* en la que un evaluador externo supervise la evaluación a lo largo de todo el programa. Esta figura estará destinada a la proalimentación del proceso de evaluación. El resultado final será la optimización y la mejora continua del programa.

IV. BIBLIOGRAFÍA.

IV. BIBLIOGRAFÍA.

- Acland, A (1993). *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Aliaga, F. (2000). *Bases epistemológicas y proceso de investigación psicoeducativa*. Valencia: CSV.
- Alkaser, F. D. y Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. En J. Juvonen y S. Graham (eds). *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and de Victimized*. Nueva York: Guildford Press.
- Alkin, M. C. (1969). Evaluation theory development. *Evaluation Comment*, 2, 27.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y Evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISS Praxis Educación.
- Alzate, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para Bachillerato y Educación Secundaria*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 311-332.
- Arechaga, P; Brandoni, F y Finkestein, A. (2004). *Clínica de mediación*. Buenos Aires. Librería histórica.

Bibliografía

- Armejach, R; Checa, P. y Rodón, A. (2004). Distintas organizaciones para un solo fin. En Casamayor, *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Atkinson, D. R.; Furlong, M. J. y Janoff, D. S. (1979). A four component model for proactive accountability in school counselling. *School Counselor*, 26, 222-228.
- Atria, M., & Spiel, C. (2005). *Evaluation of a School-Based Violence Prevention Program. Advantages and Limitations*. En Sanmartín, IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Ayllón, J.R. (2006) (9ª Ed.). *El arte de la guerra de Sun Tzu*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- Bartolomé Pina, M. (1997). *Metodologia qualitativa orientada cap a al canvi y la presa de decisions*. Temes Universitaris Basics. Barcelona. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Basalisco, S. (1989). Bullying in Italy. En E. Roland y E. Munthe (eds.), *Bullying: An international perspective*. London: Davil Fulton Publishers.
- Benítez, L.; Tomás, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23, 1, 27-40.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

- Berk, L.E. (2001). *Desarrollo del Niño y del Adolescente*. 4ª edición. Madrid: Prentice Hall.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Binaburo, J.A. y Muñoz, B. (2007) *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona. Ceac.
- Blanco, F. (1995). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Educació i Món Actual.
- Blanco, L. A. (1995). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Educació i Món Actual.
- Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión Educativa*,4, 12-20.
- Boldú, M. y González, M. (2004). *Enfoques teóricos de la mediación familiar. La mediación*. Material del Diploma de Especialista en Mediación Familiar en Diferentes Contextos Sociales. Valencia: Fundación Universidad-Empresa (Adeit).
- Bonafe-Schmitt, J. P. (2002). La mediación escolar: l'aprenentatge d'un ritual de gestió dels conflictes. *Perspectiva Escolar*, 262, 2-10.
- Boqué, C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Boqué, C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Boqué, C. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona: Ceac.

Bibliografía

- Boqué, C. (2006). *La convivencia en los centros: programas y actuaciones*. Valencia: Centro de Profesores de Godella. Extraído el 15 de mayo de 2010 de http://intercentros.cult.gva.es/cefire/46401611/scripts/archivos/convivencia/boque_convivencia.doc
- Brandoni, F. (1999). *Mediación Escolar: propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bush, R. A. B. y Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento y el reconocimiento de los otros*. Buenos Aires. Ed. Granica.
- Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15 (4), 574-586.
- Callejón, M^a del M. (2002). El clima aula: cómo influyen las habilidades sociales de alumnos y profesores. En Fernández, *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Praxis.
- Carbonell, J. L. (Dir.) (2001). *Programa "Convivir es Vivir"*. Concejalía de Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- Casamayor, G. (Coord) (2004). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Cascón, P (2000a). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57-60.
- Cascón, P (2000b). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.

- Cascón, P. (2000). La mediación. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 72-76.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2004). *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa*. Madrid: Pearson Educación.
- CCOO (2001). *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Documento publicado en la página <http://www.fe.ccoo.es/pdf/libros/Libroconvivencia.pdf>. Extraído el 15 de junio de 2010.
- Ceballos, F. (2007). *Conflictividad en las aulas. Guía práctica de intervención*. Sevilla: Comunicación social.
- Cerezo, F y Esteban, M. (1992). El fenómeno Bully-victim entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*, XIV, 2, 131-145.
- Chiva, I. (2003). *Evaluación de programas de formación ocupacional en colectivos con riesgo de exclusión social*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València.
- Chiva, I. (2007). *Proyecto Docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de profesor contratado doctor del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Metodología de Investigación Evaluativa)*. Valencia: Universitat de València.
- Cid X. M.; Dapía, M^a D.; Heras, P. y Payá, M. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis educación.

Bibliografía

- CIDE (1995). *Evaluación del Profesorado de Educación Secundaria. Análisis de Tendencias y Diseño de un Plan de Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cohen, S. y Wilson-Brewer, R. (1991). *Violence prevention for young adolescents: the estate of the art of program evaluation*. Carnegie Council on Adolescent Development Working Paper. Washington: D. C. Carnegie Corporation of New York.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- Corbo, E. (1999). Mediación: ¿Cambio social o más de lo mismo? En Brandoni, F. (comp.), *Mediación escolar. Propuestas reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornelius, H y Faire, S. (2003) (5ª Ed.). *Tú ganas yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente*. Editorial Gaia: Madrid.
- Coser, L. (1956). *The functions of Social Conflict*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 56-59.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1992). Students themselves tackle the problem of bullying. *Pastoral care in education*, 10, 7-31.
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action*. London: Sage.

- Cowie, H. y Jiménez-Duré, A. (2004). Violencia en las aulas inglesas. Estrategias de intervención. *Aula de Innovación Educativa*, 132, 57-60.
- Creene, J.C; Caracelli, V.J. y Grahan, W. F. (1989). Toward an conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 3, 255-274.
- Davis, L. (2004). *Education and Conflict. Complexity and Chaos*. London: Routledge Falmer.
- De Bono, E. (1994). *Conflictos. Una mejor manera de resolverlos*. Buenos Aires: Deusto.
- De la Orden, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 381-389.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 289-317.
- Debarbieux, É. y Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas: dez abordagens europeíza*. Brasília: UNESCO.
- Debarbieux, É.(1996). *Internacional Survey of School Climate. Secondary School Students Questionnaire*. Burdeos: Observatorio Europeo de la Violencia Escolar.
- Decreto 166/2005, de 11 de noviembre, del Consell de la Generalitat, por el que se modifica el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se

Bibliografía

creó el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana.

Decreto 2/2008 de 11 de enero, por el que se modifica el decreto 233/2004 por el que se creó el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana adaptado a la nueva estructura del Consell.

Decreto 233/1997 de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional, de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria. Valencia: Gobierno Valenciano.

Decreto 233/2004, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana.

Decreto 234/1997 de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Educación Secundaria. Valencia: Gobierno Valenciano.

Decreto 246/1991 de 23 de diciembre, del Consell, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes de niveles no universitarios. Valencia: Consellería de Educación.

Decreto 39/2008 de 4 de abril del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores y tutoras, profesorado y personal de administración y servicios. Valencia: Consellería de Educación.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid.

- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10, 26, 805-832.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Deutsch (1973). *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Díaz Aguado (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Real Academia Española (22^a ed.) (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Díez, F. y Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Ed. Paidós (3^a reimpresión).
- Elzo, J (1999). *Jóvenes españoles*. Madrid: Fundación Santa María.

Bibliografía

- Elzo, J. (2001). *Informe Joventut i Seguretat a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau llibres.
- Escámez, J., Sales, A. y García, R. (2002) *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Books.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Escoll, M., Corominas, Y., Espert, M. y Boqué, C. (2002). Mediar es educar. *Perspectiva escolar*, 262, 27-34.
- Etxeberria, F. (2001). Violencia escolar. *Revista de Educación*, 326, 119-144.
- Fernández Ballesteros, R (1992). Valoración de programas. En R. Fernández Ballesteros (Dir.) *Introducción a la evaluación psicológica II*. Madrid: Alhambra.
- Fernández Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Fernández, I. (2007) (6ª ed.). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I.; Villaoslada, E.; Funes, S. (2002). Conflicto en el centro escolar. Madrid. Libros de la Catarata.

- Fernández, I. y Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales. Un proyecto de innovación que implica a toda la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.
- Fernández, F. J. y Cowie, H. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: Desarrollo y retos. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4, 9, 291-310.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1982). Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar. En Fernández-Ballesteros, R. (eds.). *Evaluación de contextos*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1987). *Escalas de clima social*. Madrid: TEA.
- Fisher, R y Ury, W. (1996). *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión 2000.
- Folberg, J y Taylor, A (1984). *Mediation: A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fried, D. (comp.) (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires: Granica.
- Funes, S. y Saint-Mezard, D. (2001). *Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de mediación escolar en España*. Valladolid: XXIII Escuela de verano del Concejo Educativo de Castilla y León.

Bibliografía

- Galtung, J. (1981). *Peace Problems: Some Case Studies. Social Cosmology and de Concept of Peace. Essays in Peace Research*. Copenhagen: Christian Ejlers.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika-Gogoratuz: Colección red gernika.
- Garcés, J. (1985). *El sistema de valores en la política autonómica: perfil ideológico de discursos políticos*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- García Raga, L. (2007a). Aprender a convivir. El desafío escolar del siglo XXI. *La Revista*, nº 6, pp 11-13. Valencia. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Ciencias de la Comunidad Valenciana.
- García Raga, L. (2007b). *La convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un plan de convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.
- García Raga, L. y López Martín, R. (2010). *La convivencia escolar. Una mirada pedagógica, política y prospectiva*. Valencia: Universitat de València.
- García Ramos, D. y Medina, M. (2002). Programa CONPA Convivencia y Participación: Programa para la mejora de la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5).

- Genta, M. y otros (1996). Bullies and victims in school in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (1), 97-110.
- Gomis, M. y otros (2008). "La convivencia como factor de calidad: programa global de resolución de conflictos. Formación del profesorado: currículum + mediación" Valencia: Centro de Profesores de Godella. Extraído el 15 de mayo de 2010 de http://intercentres.cult.gva.es/cefire/46401611/scripts/archivos/convivencia/boque_convivencia.doc
- González, M. (2004). *Enfoques teóricos de la mediación familiar. El conflicto*. Material del Diploma de Especialista en Mediación Familiar en Diferentes Contextos Sociales. Valencia: Fundación Universidad-Empresa (Adeit).
- Goñi, A. (1992). *La educació social. Un repte per a l'Escola*. Barcelona. Graó.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *For generation evaluation*. Newbury park. California. Sahe.
- Hernández Fernández, J. y Martínez Clares, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2, 2.
- INCE (1997). *Informe sobre la enseñanza secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Infante, E. (1998). Sobre la definición de conflicto interpersonal: aplicación del cluster análisis al estudio semántico. *Revista de Psicología Social*, vol. 13, nº 3, 485-493.

Bibliografía

- Isenhardt, M. y Spangle, M. (2000). *Collaborative approaches to resolving conflict*. London: Sage.
- Jares, X.R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación. Micropolítica en la Escuela*, 15, 1-16, septiembre-diciembre.
- Jares, X.R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de la educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981a). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*. Nueva York: McGraw-Hill Book Co.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981b). *Principles and By-Laws*. Western Michigan University Evaluation Center.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *Normas de Evaluación para Programas, Proyectos y Material Educativo*. México: Trillas.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The program evaluation standards. How to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2001). *Estándares de evaluación de personal. Cómo evaluar sistemas de evaluación de educadores*. Bilbao: Mensajero.

- Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66, 459-506.
- Jornet, J. M., Suárez, J. M. y Perales, M^a J. (2003). *Guía práctica para la evaluación de programas de formación profesional, ocupacional y continua*. Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia ADEIT.
- Jornet, J. M., Suárez, J. M. y Pérez Carbonell, M^a D. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 18, 341-356.
- Kmitta, D. (1999). Pasado y futuro de la evaluación de los programas de resolución de conflictos escolares. En Brandoni; *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Lam, J. A. (1989)(2^a ed.). *The impact of conflict resolution programs on schools: a review and synthesis of the evidence*. Amherst. National Association for Mediation in Education.
- Led, P. (2006). El programa de convivencia y mediación escolar en Catalunya. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Led, P. (2007). *La convivència en els centres d'infantil i primària*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- Lederach, J. P. (1984). *Educar para la paz*. Barcelona: Editorial Fontamara.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.

Bibliografía

- Lewin, K. (1970). *Field theory in social science*. Londres: Tavistock.
- Ley 27/2005 de 30 de noviembre, de Fomento de la Educación y la Cultura de la Paz. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ley orgánica de educación (LOE) 2/2006 de 3 de Mayo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ley orgánica del derecho a la educación (LODE) 8/1985 de 3 de julio. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative inquiry*, 1, 3, 275-289.
- Lopez Martín, R. y García Raga, L. (2006). Convivir en la escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos. *Revista Pedagogía y Saberes*, 24, 85-97.
- López Martín, R. y García Raga, L. (2007). Mediación y sistema escolar. La convivencia como horizonte; en López Martín, R (coord) *Las múltiples caras de la mediación*. Valencia: Universitat de València.
- López-Barajas, E. (1988). *Fundamentos de metodología científica*. Madrid: UNED.
- Lorenz, K. Z. (1965). *Evolution and Modification of Behavior*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- 764 *Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares.*

- Marín Ibáñez, R. (1991). Valores y fines. En AA.VV. *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores, temas*. Madrid: Dykinson.
- Martínez Fernández (coord.) (2008). *El maltrato entre iguales en Euskadi*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa ISEI-IVEI.
- Martínez Mediano, C (1998). Teoría de la evaluación de programas. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 1, 73-92.
- Martínez, M. (1996). Una propuesta pedagógica para educar en valores. *Pensamiento Educativo*, 18,185-209.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mc Millan, J. H. y Schumacher S. (2005) (5ª ed.). *Investigación Educativa*. Madrid. Pearson Educación.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Mellor, A. (1990). *Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh: SCRE.
- Melton, G. B.; Limber, S. P.; Cunningham, P.; Osgood, D. W.; Chambers, J.; Flerx, V; Henggeler, S. y Nation, M. (1989). *Violence among rural youth. Final report to the Office of Justice and Delinquency Prevention*.

Bibliografía

- Menesini, E. (1996). *Bullying behaviour and attitudes among Italian school children*. Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research, Sevilla.
- Menesini, E. (2003). *Combattere il bullismo a scuola. Percorsi operativi per psicologi, insegnanti ed educatori*. Trento: Erickson Edizioni.
- Menkel-Meadow, C. (2001). *Mediation: theory, policy, and practice*. Dartmouth: Ashgate
- Michaud, I. (1986). *La violence*. Paris: PUF.
- Mira y Gómez (2009). *Criterio, indicador y estándar*. Elche: Universidad Miguel Hernández. Documento electrónico consultado en: <http://calidad.umh.es/curso/documentos/criterio.pdf> en fecha de 29-06-09.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142.
- Moos, R. y Trickett, E. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mora-Merchán, J.A. (1997) *El maltrato entre escolares: estudio sobre la victimización a partir del cuestionario Olwens*. Trabajo de Investigación no publicado. Sevilla.
- Mora-Merchan, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 15-26.

- Moral, A. M^a (2006). *Aproximación al Estudio Evaluativo del Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y los Centros Escolares*. Proyecto de Investigación dirigido por M^a de los Desamparados Pérez Carbonell. Valencia: Universitat de València.
- Moral, A. M^a; Pérez-Carbonell, M^a D. y Chiva, I. (2008). *La evaluación de los programas de convivencia como mejora de la participación escolar*. Comunicación a congreso en libro de actas del I Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos. Málaga: Universidad de Málaga.
- Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: UNED.
- Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (2001). El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de "respuesta global". En J. Domingo, *Asesoramiento al centro educativo : colaboración y cambio en la institución*.
- Moreno, R. (2005). Medios alternativos de solución de controversias. *Revista Iberoamericana de Arbitraje y Mediación*. Publicado el 3 de Agosto.
- Moscovici, (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid. Morata.
- Mulvey, E.P. y Cauffman, E. (2001). The inherent limits of predicting school violence. *American Psychologist*, 56, 119-127.
- Munné, M y Mac-Cragh, P (2006). *Los 10 principios de la mediación*. Barcelona: Graó.

Bibliografía

- Narejo, N. y Salazar, M. (2002). Vías para abordar los conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4).
- Navarro, P. y Díaz, C. (1994). Análisis de Contenido. En Delgado, J. M. y Gutierrez, J. (coords). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Nirenberg, O.; Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Moore, M. y Minton, S. (2004). Ireland: The Donegal Primary Schools Anti-Bullying Project. En P. K. Smith, D. Pepler, y K. Rigby, (eds.). *Bullying in Schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Moore, M. y Minton, S. (2004). Los malos tratos entre escolares. La experiencia de Irlanda. *Aula de Innovación Educativa*, 132, 66-69.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J. K. Cole y D. D. Jensen (eds): *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln University of Nebraska Press: Hemisphere.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Washington D. C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1985). *80000 barn and innblandet i mobbing. Norsk behavior in school*. New York: Wiley.

- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behaviour: Definition and measurements. En M. Klein (ed.): *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Olweus, D. (1991). Bullying among school-boys, en N. Cany well (ed.), *Children and violence*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D (2004) (2ª Ed.). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. y Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Boulder: Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Orden de 31 de Marzo de 2006, por la que se regula el Plan de Convivencia de los Centros Docentes. Valencia: Consellería de Cultura, Educación y Deporte.
- Ortega, R. (1992). *Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain*. En VTH. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla: Sept.

Bibliografía

- Ortega, R. (1993). Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. La cara más oculta del currículum escolar. En F. Loscertales y M. María (eds.): *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*. Madrid: Endema.
- Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB. *Infancia y sociedad*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. (1998). Intervención educativa. El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 60-65.
- Ortega, R. (2005). *Programas de prevención con el alumnado*. En Sanmartín, Actas IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Ortega, R. y Mora Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. (coord.) (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.

- Ortega, R.; Del Rey, R y Mora-Merchán, J. (2004). SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain. En Smith, P.; Pepler, D. y Rigby, K. *Bullying in schools. How succesful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, R. y col. (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Pace e Dintorni (2000). *Educación en la no violencia*. Madrid: PPC.
- Panchón, C. (2004). *La Mediación Escolar. En Villagrasa: La mediación. L'alternativa multidisciplinària a la resolució de conflictos*. Barcelona: Editorial Pòrtic.
- Patton, M.Q. (2nd ed.) (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park. California: Sage Publications.
- Pepler, D. J.; Craig, W. M.; Ziegler, S. y Charach, A. (1994). An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.
- Perales, M. J. (2002). *Proyecto Docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de Profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Medición y evaluación educativa)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pérez Carbonell, M^a D. (2000). *Proyecto Docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de Profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Metodología de la investigación evaluativa)*. Valencia: Universidad de Valencia.

Bibliografía

- Pérez, A. y Ramos G. (2008). *El clima social aula: un reto para la formación integral de alumnos*. Comunicación presentada XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de pedagogía. “Educación, ciudadanía y convivencia, Diversidad y sentido social de la educación”, Zaragoza
- Pérez, A.; Ramos G. y López, E. (2008). Diseño y Análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación y Ciencia, 350, 221-252.
- Pérez Juste, (1992). *El modelo evaluativo de la reforma educativa*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 261-287.
- Pérez Juste, R. (2006) *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Pérez Pérez, C. (2009). Valores y normas para la convivencia en el aula. Programas de intervención educativa. Madrid: Ed. EOS.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 523-546.
- 772 *Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares.*

- Perochena, P., Olmos, S., Herrera, M. E., y Rodríguez Conde, M. J. (2009a). *Validación de un programa experimental de desarrollo de convivencia escolar en ESO, basado en el uso de Blogs*. En Boza, A.; Méndez, J. M., Monecillo, M., Toscazo, M^a de la O, Aguaded, M^a de la Cinta, Ávila, J. A.; Tello, J. y Salas, M. (Coord.) Actas XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa “Educación, Investigación y desarrollo social”
- Perochena, P., Olmos, S., Rodríguez Conde, M.J., y Herrera, M^a.E. (2009b). *Moral education and improvement of coexistence in Secondary Education (12-16 years) in Spain*. EERA 2009 The European Conference in Educational Research.
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10, 95-104.
- Pineault, R. y Daveluy, C. (1987). *La planificación sanitaria. Conceptos, métodos, estrategias*. Barcelona. Masson. Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar de 23 de Marzo de 2006. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Puig Rovira, J.M. (1997). Conflictos escolares una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257.
- Puig Rovira, J.M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Ramos, G. (2005). *Elementos para el diseño de planes de evaluación de programas de teleformación en la empresa*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.

Bibliografía

- Ramos Santana, G. y Pérez Carbonell, A. (2010). Conocer el clima social aula supone el principio del trabajo en competencias emocionales. *Aula de Innovación Educativa*, 188, 47-51.
- Real decreto 1467/2007 de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Real decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.
- Real decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Real decreto 275/2007 de 23 de febrero por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Real decreto 732/1995 de 5 de mayo por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Redorta, J. (2007a). *Aprender a resolver conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Redorta, J. (2007b). *Entender el conflicto. La forma como herramienta*. Barcelona: Paidós.
- Redorta, J. (2007c). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós.

- Reyzábal, M^a V; Silva, P. H. y Montemayor, S. (2007) *Convivencia, conflicto y diversidad*. Madrid, Comunidad de Madrid: Conserjería de Educación.
- Rivera, M^a E. y Piñero, M^a L. (2006). La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: conceptos y modelos. *Laurus, Revista de Educación*, 12, 22, 24-48.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values*. Act. Nebraska symposium on motivation.
- Rotger, J.M (coord) (1990). *Sociología de l'educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rubien, J; Pruitt, D. y Hee, S. (1986). *Social conflict: escalation, stalemate and settlement*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Rutter, M. y otros (1979). *Fifteen Thousand Hours*. Massachusetts, Harvard: University Press.
- Sanchez, E., Robertson, T.R., Lewis, C.M., Rosenbluth, B., Bohman, T., y Casey, D.M. (2001). Preventing bullying and sexual harassment in elementary schools: The Expect Respect model. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2/3), 157-180.
- Sánchez, V. y Ortega, R. (2004). Construir la convivencia para prevenir la violencia. *Aula de Innovación Educativa*, 132, 70-73.
- Sanders, J. R. (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Ediciones mensajero.

Bibliografía

- Sarrado, J. J.; Riera, J. y Boqué, M. C. (2000). Vers el sentit pedagògic de la mediació. Aloma. *Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 6, 90-108.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park. CA: Sage.
- Senent, J. M^a (2007). Comunicación y conflicto. En López, R. (coord); *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse...* Valencia: Universitat de València.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005) *Informe Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia.
- Shure, M.B., and Spivack, G. 1982. Interpersonal problem solving in young children. A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Síndic de Greuges de la Generalitat Valenciana (2007). *L'escola espai de convivència i conflictes*. Informe Especial. Alacant.
- Smith, P. (1998). No sufráis en silencio. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 51-54.
- Smith, P. (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer.
- Smith, P.; Pepler, D. y Rigby, K. (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.

- Spivack, G. y Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stevens, V. y Van Oost, P. (1994). *Pesten op School: Een actieprogramma*. Kessel-Lo: Garant Uitgevers.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática*. Madrid: MEC-Paidós.
- Stufflebeam, D. L., y Webster, W. (1980). An analysis of alternative approaches to evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2, 5-15.
- Suares, M (1996). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós Mediación.
- Tattum, D. P. y Lane, D. A. (1989). *Bullying in school. Stoke-on-trem*. Trestham Books.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 319-339.
- Tillmann, K. J; Holler-Nowitzki, B.; Holtappels, H.G.; Meier, U. y Popp, U. (1999). *Schüलगewalt als Schulproblem. Verusachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim. Juventa.

Bibliografía

- Tolan, P. y Guerra, N. (1994). *What Works in reducing adolescent violence: an empirical review of the field*. Boulder: The Center for the Study and Prevention of Violence, University of Colorado.
- Thomas y Kilman (1997). Interpersonal conflict handling behavior as reflections o Jungian personality dimensions. *Psychology-reports*, 37, 971-980.
- Torrego, J.C. (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (coord.) (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Conserjería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Torrego, J.C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego J.C. (Coord.) (2008) *Mediación y resolución de conflictos en instituciones educativas*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- Torrego, J.C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Trianes, M^a V. y Muñoz, A. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.

- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Trianes, M^a V.; Blanca, M. J.; De la Morena, L.; Infante, L. y Raya, S. (2006). Un Cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicotema*, 18, 2, 272-277.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Uranga, M. (1994). *Transformación de conflictos y mediación como propuesta de desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Uranga, M. (1997). Experiencias de mediación escolar en Gernika. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 65-69.
- Uranga, M (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En Casamayor, *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Uranga, M (2002). Mediación escolar peça del mosaic d'una cultura de pau. *Perspectiva escolar*, 262, 20-26.
- Uranga, M (2004). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En Casamayor, *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.

Bibliografía

- Vaello, J. (2006). El clima de clase: problemas y soluciones. En A. Moreno González, M. P. Soler, *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia
- Vaello, J. (coord.) (2007). *Equipos directivos y autonomía de centros*. Ministerio de Educación.
- Vaello, J. (2008). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.
- Vall, A. M^a (2004). *La mediació familiar: gestionar pacíficament el conflicto i preservar la relació*. En Villagrasa, C., *La mediació. L'alternativa multidisciplinària a la resolució del conflictes*. Barcelona: Editorial Pòrtic.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying a counselling in the Iberic Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying a International Perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Villagrasa, C. (Coord.) (2004). *La mediació. L'alternativa multidisciplinària a la resolució del conflictes*. Barcelona: Editorial Pòrtic.
- Villaoslada y Palmeiro (2006). Formación de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos. En Torrego, *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.
- Vinyamata, E. (2005) (2^a Ed.). *Conflictología. Curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.

- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Ed. Graó.
- Webster, D. W. (1993). The unconvincing case for school-based conflict resolution programs for adolescents. *Health Affairs*, 12, 127-141.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). Survey of the Nature Extent of Bullying in Junior Middle and Secondary School. *Educational Research*, 3-25.
- Wilson-Brewer, R.; Cohen, S.; O'Donnell, L. y Goodman, I. F. (1991). *Violence prevention for young adolescents: a survey of the state of the art*. Carnegie Council On Adolescent Development Working Paper. Washington D. C. Carnegie Corporation of New York.

WEBGRAFÍA.

<http://www.trialogos.com>

http://www.apepalen.cyl.com/pagina_conviven.htm. Página Web del Programa CONPA de Palencia

<http://www.apepalen.cyl.com>. Página Web de la Dirección Provincial de Educación de Palencia.

<http://www.cfiopalencia.com>. Página Web del Centro de Formación del Profesorado de Palencia.

<http://www.educa.madrid.org/web/crif.acacias/> Página Web del Centro Regional de Innovación del Profesorado "Las Acacias" Madrid.

http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm. Página Web del Programa "Convivir es Vivir".

http://www.madrid.org/dat_capital/index.htm. Página Web de la Dirección del Área Territorial de Madrid. Conserjería de Educación Comunidad de Madrid.

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio>. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Bibliografía

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Justicia/menuitem>. Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya.

<http://www.proyecto-atlantida.org/>. Página Web del Proyecto Atlántida.

<http://www.proyecto-atlantida.org/download/ConvivenciaLibro.pdf>. Documento del Proyecto Atlántida “La Convivencia y la Disciplina en los centros escolares”

<http://www.gernikagoraturuz.org/>. Página Web del Centro de Investigación por la Paz.

<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/>. Página Web del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

<http://www.edu.gva.es/EVA/es/previ.htm>. Página Web de la Dirección General de Evaluación, Innovación, Calidad Educativa y de la Formación Profesional. Generalitat Valenciana. Plan PREVI.

V. ANEXOS.

Anexo 1. Instrumentos elaborados para la recogida de información.

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA
FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Con el pase del cuestionario pretendemos recoger información para saber como ha funcionado el programa que habéis trabajado, así poder mejorar entre todos y todas en las próximas sesiones que se vayan a realizar. A continuación te presentamos una serie de preguntas que deberás contestar con la mayor sinceridad posible. Señala con una X la alternativa que prefieras. Si decides cambiar de respuesta, rodea con un círculo y vuelve a señalar la que elijas con una X.

Muchas gracias por tu colaboración

Curso	
Centro	

1. Edad: _____

2. Sexo:

Chico

Chica

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA
FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

3. ¿Consideras que has recibido información suficiente en cuanto al contenido del taller?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
4. ¿Sabrías explicar a otra persona en que consiste el taller?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
5. ¿Crees que las actividades que has realizado en clase han seguido un orden adecuado?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
6. ¿Consideras que has tenido la información necesaria sobre el contenido de cada actividad al principio de cada sesión?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA
FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

7. ¿Opinas que el taller se ha desarrollado con normalidad respecto a lo que se había marcado en un principio?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
8. ¿Consideras que el aula dónde se han desarrollado las actividades ha sido adecuada?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
9. ¿Consideras que los materiales (lápices, cartulinas, medios audiovisuales,) disponibles para realizar las actividades han sido suficientes?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA
FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

10. ¿Crees que las personas que han impartido el curso tienen la
suficiente formación para darlo?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Poco de acuerdo
- En desacuerdo

11. Mi participación en el taller ha sido:

- Muy adecuada
- Adecuada
- Poco adecuada
- Nada adecuada

12. La participación de los padres en el taller ha sido:

- Muy adecuada
- Adecuada
- Poco adecuada
- Nada adecuada

¿Crees que deberían participar? SI NO

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA
FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

13. La participación de las madres en el taller ha sido:

- Muy adecuada
- Adecuada
- Poco adecuada
- Nada adecuada

¿Crees que deberían participar? SI NO

14. La participación de los profesores en el taller ha sido:

- Muy adecuada
- Adecuada
- Poco adecuada
- Nada adecuada

¿Crees que deberían participar? SI NO

15. En general, ¿crees que las actividades realizadas han sido
adecuadas?

- Si
- No

16. ¿Quitarías alguna?

- Si
- No

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA
FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

17. De repetirse el taller ¿Qué actividad pedirías volver a realizar?

¿Por qué?

18. ¿Qué actividad eliminarías? _____

¿Por qué?

19. ¿Crees que estas actividades te pueden ayudar a resolver problemas o conflictos en el aula?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Poco de acuerdo
- En desacuerdo

20. ¿Crees que la mediación puede ser una herramienta útil para la solución de problemas o conflictos?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Poco de acuerdo

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA
FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

En desacuerdo

21. ¿Crees que lo que has aprendido en las actividades te puede servir en tu vida diaria aparte del instituto?

Muy de acuerdo

De acuerdo

Poco de acuerdo

En desacuerdo

22. ¿Recomendarías la realización de este taller a compañeros de otros institutos?

Muy de acuerdo

De acuerdo

Poco de acuerdo

En desacuerdo

23. ¿Te gustaría continuar con este tipo de actividades el curso que viene?

Muy de acuerdo

De acuerdo

Poco de acuerdo

En desacuerdo

24. ¿Cuál es tu valoración del taller en general?

Muy buena

Buena

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA
FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

Mala

Muy mala

25. A continuación puedes escribir cualquier cosa que quieras comentar
y que creas que no se refleja en las preguntas que te hemos planteado

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL
EN LA FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

Este cuestionario pretende recoger información para la mejora de futuras sesiones del “*Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y los Centros Escolares*”. Agradecemos que respondas con sinceridad a las preguntas que se formulan a continuación. Señala con una X la alternativa que escojas, si decides elegir otra alternativa, rodea con un círculo y vuelve a señalar la definitiva con una X.

Muchas gracias por tu colaboración

Curso	
Centro	

1. Edad: _____
2. Sexo:
 - Varón
 - Mujer
3. ¿Has estado presente en el desarrollo de las actividades del programa?
 - Si
 - No
 - A veces

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL
EN LA FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

4. ¿Consideras que la información que has recibido sobre el contenido del programa ha sido suficiente?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
5. ¿Consideras que los contenidos del programa se adecuan a las necesidades de los estudiantes en relación con la prevención de conflictos?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
6. ¿Responden a las necesidades del profesorado?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
7. ¿Y a las de las familias?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL
EN LA FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

8. ¿Consideras que las actividades que se han llevado a cabo en el programa sirven para la mejora de estrategias de afrontamiento de conflictos en el aula?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
9. ¿Crees que la información que tenían los estudiantes acerca del programa era suficiente?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
10. ¿Consideras que las personas que han implementado el programa tenían la suficiente formación?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
11. ¿Crees que ha habido la suficiente coordinación entre profesores y personas que han llevado a cabo el programa?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL
EN LA FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

12. ¿Consideras que el espacio donde se ha realizado el taller o las actividades del programa ha sido adecuado?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
13. ¿Consideras que los materiales utilizados en las actividades ha sido suficiente?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
14. ¿Crees que la mediación puede ser una herramienta útil para la solución de conflictos en el aula?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo
15. ¿Crees que la implementación del programa ha contribuido a mejorar el clima del aula?
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Poco de acuerdo
 - En desacuerdo

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL
EN LA FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

16. ¿Crees que este tipo de programas favorecen la participación de los estudiantes en la vida del centro?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Poco de acuerdo
- En desacuerdo

17. ¿Y la de los profesores?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Poco de acuerdo
- En desacuerdo

18. ¿Y la de las familias?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Poco de acuerdo
- En desacuerdo

19. ¿Consideras necesario este tipo de actividades en el instituto?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Poco de acuerdo
- En desacuerdo

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL
EN LA FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

20. ¿Te gustaría que continuaran este tipo de actividades el próximo curso?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Poco de acuerdo
- En desacuerdo

21. ¿Cuál es tu valoración general del programa?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Poco de acuerdo
- En desacuerdo

Añade algún comentario que desees hacer y que no hayas visto reflejado en las preguntas que te hemos planteado

GUIA DE PREGUNTAS: GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN CONTRA LA VIOLENCIA (PERSONAS QUE IMPLEMENTARON EL PROGRAMA).
1. ¿Crees que los objetivos del programa se han cumplido? ¿Ha habido una mejora de la convivencia o del clima de aula? ¿y en el centro?
2. ¿Consideráis que los contenidos del programa se adecuan a las necesidades de los estudiantes? En cuanto a las actividades ¿han sido suficientes? ¿cambiaríais alguna? ¿añadiríais?
3. ¿Cuál es tu valoración general del programa? ¿Cuáles consideras que son los puntos fuertes y débiles del programa?

GUIA DE PREGUNTAS

1. Origen de la iniciativa del programa
 - a. ¿Cómo surge la idea?
 - b. ¿Cuáles son las entidades colaboradoras?
 - c. ¿Qué tipo de acuerdos establecen?

2. Momento de contacto:
 - a. ¿Cómo fue el primer contacto con los centros? ¿qué se les ofreció? ¿con quien contactasteis (director, conserje, profesor, jefe estudios...)? ¿Cómo fue la acogida de vuestra propuesta? La idea era que colaboraran los profesores, o, ¿os encargaríais vosotras de todo?
 - i. Acogida equipo directivo
 - ii. Acogida profesores
 - iii. Acogida familias
 - iv. Acogida alumnos-as

4. Preparación:
 - a. ¿Cómo surge la idea de las personas participantes o que implementan el programa?
 - b. ¿Esas personas que ponen en marcha el programa tienen algún tipo de formación específica en mediación, resolución de conflictos,...? ¿se les ofrece algún tipo de preparación teórica?

- c. ¿Cual es la formación inicial o base de las personas que implementan el programa? ¿Por qué se han vinculado al mismo?
 - d. ¿Quién elabora las actividades del taller?
- 5. Puesta en práctica. Implementación del programa
 - a. Horario de las sesiones
 - b. Dónde se desarrollaban
- 6. Dificultades en la implementación
- 7. Propuestas



Instituto de Innovación
para la Convivencia y la Paz



AJUNTAMENT DE VALENCIA

Regidoria de Benestar Social i Integració
MESAS DE SOLIDARIDAD

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS Y ALUMNAS

Nombre del Centro:	
Curso:	Grupo:
Edad:	Género: <input type="checkbox"/> Chico <input type="checkbox"/> Chica

A continuación rodea con un círculo la respuesta que prefieras y responde a las preguntas en caso de que te lo indique la respuesta.

¿Qué entiendes por conflicto?	
Desde lo que entiendes por conflicto, normalmente ¿crees que los tienes con tus compañeros/as?	SI ¿De qué tipo?
	¿Cómo lo solucionas?
	NO
Desde lo que entiendes por conflicto, normalmente ¿crees que los tienes con tus profesores/as?	SI ¿De qué tipo?
	¿Cómo lo solucionas?
	NO
Desde lo que entiendes por conflicto, normalmente ¿crees que los tienes con tu padre?	SI ¿De qué tipo?
	¿Cómo lo solucionas?
	NO
Desde lo que entiendes por conflicto, normalmente ¿crees que los tienes con tu madre?	SI ¿De qué tipo?
	¿Cómo lo solucionas?
	NO
En general, ¿crees que la forma en que solucionas tus conflictos es la mejor?	SI ¿Por qué?
	NO ¿Por qué?
¿Te gustaría que te enseñaran o tras formas para solucionar esos conflictos?	SI
	NO



Instituto de Innovación
para la Convivencia y la Paz



AJUNTAMENT DE VALENCIA

Regidoria de Benestar Social i Integració
MESAS DE SOLIDARIDAD

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS Y ALUMNAS

A continuación rodea con un círculo la respuesta que prefieras y responde a las preguntas en caso de que te lo indique la respuesta.	
¿Quien crees que debería enseñarte a resolver conflictos?	X Padres y Madres
	X Profesores/as
	X Tutor/a
	X Orientador/a
	X Personal externo al centro
	X Otros _____
¿Qué te gustaría que te enseñaran?	X Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tengo con los demás
	X Técnicas para expresar sentimientos y emociones
	X Estrategias para decir mejor lo que pienso
	X Cómo entender lo que los demás piensan
	X Cómo actuar cuando tengo un conflicto o problema
¿Has recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...?	SI ¿Qué te ha parecido?
	NO



CUESTIONARIO PARA ALUMNOS Y ALUMNAS

De las siguientes afirmaciones, rodea con un círculo un número del 1 al 4; siendo que: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = casi siempre, 4 = siempre				
AFIRMACIONES	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Creo que sé identificar y definir los problemas y sus causas, decir "aquí lo que está pasando es..."	1	2	3	4
Creo que sé prever lo que probablemente pasará si hago o digo tal cosa.	1	2	3	4
Sé ponerme en el lugar del otro/a, comprender lo que puede estar sintiendo.	1	2	3	4
Considero que hay que establecer normas y reglas.	1	2	3	4
Tengo mis metas claras.	1	2	3	4
Se buscar medios para alcanzar mis metas.	1	2	3	4
Se distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión.	1	2	3	4
Asumo la responsabilidad de lo que hago.	1	2	3	4
Sé lo que es un "Dilema Moral" y suelo participar en discusiones de tipo moral o ético (lo que está bien y lo que está mal).	1	2	3	4
Tengo claros cuales son mis valores y cuál es para mí más importante que el otro.	1	2	3	4
Sé identificar y describir mis emociones, y conozco los signos en mi cuerpo y en mis pensamientos que se producen en mí con cada emoción.	1	2	3	4
Considero que sé controlar mis emociones (no pierdo el control de las cosas cuando estoy muy rabioso/a, nervioso/a, triste, asustado/a...)	1	2	3	4
Soy consciente de que a veces cuando interpreto una situación no veo exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que yo imagino.	1	2	3	4
Creo que soy una persona que está motivada: le encuentro sentido a lo que hago y lo hago con empeño e ilusión.	1	2	3	4
Creo que soy una persona optimista.	1	2	3	4
Mi estilo de comunicarme me sirve para llevarme bien con mis amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc.	1	2	3	4

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



CUESTIONARIO PARA PROFESORES Y PROFESORAS

Nombre del Centro:	
Curso:	Grupo:
Edad:	Género: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer

A continuación rodee con un círculo la respuesta que prefiera y responda a las preguntas en caso de que lo indique la respuesta.

¿Qué entiende por conflicto?		
Desde su concepción de conflicto, normalmente, ¿tiene conflictos con sus alumnos/as?	SI	¿De qué tipo?
		¿Cómo lo soluciona?
	NO	
Desde su concepción de conflicto, normalmente, ¿tiene conflictos con sus compañeros/as?	SI	¿De qué tipo?
		¿Cómo lo soluciona?
	NO	
Desde su concepción de conflicto, normalmente, ¿tiene conflictos con los padres y madres de sus alumnos/as?	SI	¿De qué tipo?
		¿Cómo lo soluciona?
	NO	
Desde su concepción de conflicto, normalmente, ¿tiene conflictos con el equipo directivo?	SI	¿De qué tipo?
		¿Cómo lo soluciona?
	NO	
Después de haber actuado ante un conflicto, ¿considera que su actuación ha sido adecuada?	SI	¿Por qué?
	NO	¿Por qué?
¿Considera que debe estar preparado para solucionar las incidencias del aula?	SI	¿Por qué?
	NO	¿Por qué?



Instituto de Innovación
para la Convivencia y la Paz



AJUNTAMENT DE VALENCIA

Regidoria de Benestar Social i Integració
MESAS DE SOLIDARIDAD

CUESTIONARIO PARA PROFESORES Y PROFESORAS

A continuación rodee con un círculo la respuesta que prefiera y responda a las preguntas en caso de que lo indique la respuesta.		
¿Le gustaría recibir formación para solucionar los posibles conflictos que surgen en el aula?	SI	¿Por qué?
	NO	¿Por qué?
Si ha respondido afirmativamente en la pregunta anterior, ¿en qué le gustaría recibir formación?	X	Autoridad positiva en el aula
	X	Técnicas de dinamización y cohesión grupal
	X	Técnicas de resolución de conflictos
	X	Introducción a la mediación educativa
	X	Acoso escolar
	X	Otros _____
¿Quien cree que debería proporcionarle esa información?	X	Personal especializado del centro
	X	Personal especializado externo al centro
¿Ha recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...?	SI	¿Qué le ha parecido?
	NO	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



**Instituto de Innovación
para la Convivencia y la Paz**



AJUNTAMENT DE VALÈNCIA

**Regidoria de Benestar Social i Integració
MESAS DE SOLIDARIDAD**

CUESTIONARIO PARA EQUIPO MEDIADOR

Nombre del Centro:	
Soy: <input type="checkbox"/> Alumno/a <input type="checkbox"/> Profesora <input type="checkbox"/> Director/a <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Personal de servicio <input type="checkbox"/> Otro _____	
Edad: _____	Género: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer

A continuación tienes una serie de preguntas a las que deberás responder con la máxima sinceridad posible. Te agradecemos tu colaboración, puesto que con tu opinión nos ayudas a mejorar nuestro trabajo.

¿Desde cuando formas parte del equipo de mediación?	<input type="checkbox"/> menos de 1 año <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 o más años	
¿Cuántas personas formáis parte del equipo?	Nº de personas: _____	
¿Crees que es necesario que exista un equipo de mediación en el centro?	SI	¿Por qué?
	NO	¿Por qué?
¿Qué miembros de la comunidad educativa consideras imprescindibles dentro de un equipo de mediación como el tuyo? (puedes señalar varias opciones)	<input checked="" type="checkbox"/>	Directora
	<input checked="" type="checkbox"/>	Profesores/as
	<input checked="" type="checkbox"/>	Alumnos/as
	<input checked="" type="checkbox"/>	Padres
	<input checked="" type="checkbox"/>	Madres
	<input checked="" type="checkbox"/>	Orientador/a
	<input checked="" type="checkbox"/>	Personal no docente del centro
¿Consideras que la mediación es útil para resolver conflictos?	<input checked="" type="checkbox"/>	Otros _____
¿Has intervenido en alguna mediación?	¿Por qué?	
¿En qué tipo de conflictos crees que se puede intervenir (mediar)?		
¿Qué características crees que debe tener un mediador?		
¿Te gustaría recibir formación sobre mediación?	SI	¿Por qué?
	NO	¿Por qué?
¿Has recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación, ...?	SI	¿Qué te ha parecido?
	NO	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



Instituto de Innovación
para la Convivencia y la Paz



AJUNTAMENT DE VALÈNCIA

Regidoria de Benestar Social i Integració
MESAS DE SOLIDARIDAD

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS Y ALUMNAS			
Nombre del Centro:			
Curso:		Grupo:	
Edad:	Género:	<input type="checkbox"/> Chico	<input type="checkbox"/> Chica

El objetivo de este cuestionario es conocer si el paso por el "programa de convivencia y mediación educativa" ha supuesto un cambio en lo que hasta ahora entendías por mediación, sus funciones, sus posibilidades, Así que a continuación tienes una serie de preguntas a las que deberás responder con la máxima sinceridad posible. Señala con una X la alternativa que desees, si te equivocas rodea con un círculo la respuesta errónea y vuelve a marcar con una X la correcta. De ti depende que podamos mejorar el programa que has recibido en posteriores ediciones. Te agradecemos sinceramente tu colaboración y ayuda.

1. Después del programa de convivencia y mediación, ¿podrías decir que entiendes por conflicto?

.....

.....

.....

2. Desde lo que ahora entiendes por conflicto, ¿tienes conflictos con:

Compañeros/as	SI	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> siempre	¿De qué tipo? ¿Cómo lo solucionas?
	NO		
Profesores/as	SI	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Siempre	¿De qué tipo? ¿Cómo lo solucionas?
	NO		
Padre	SI	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Siempre	¿De qué tipo? ¿Cómo lo solucionas?
	NO		
Madre	SI	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Siempre	¿De qué tipo? ¿Cómo lo solucionas?
	NO		



**Instituto de Innovación
para la Convivencia y la Paz**



AJUNTAMENT DE VALENCIA

**Regidoria de Benestar Social i Integració
MESAS DE SOLIDARIDAD**

3. Después del programa de convivencia y mediación escolar, ¿crees que a partir de ahora vas a resolver mejor tus conflictos?:	
<input type="checkbox"/> Si	¿Por qué?
<input type="checkbox"/> No	¿Por qué?
4. Después de la formación que has recibido, ¿quien crees que debería enseñarte a resolver conflictos?:	
<input type="checkbox"/> Padres y Madres	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Siempre
<input type="checkbox"/> Profesores/as	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Siempre
<input type="checkbox"/> Tutor/a	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Siempre
<input type="checkbox"/> Orientador/a	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Siempre
<input type="checkbox"/> Personal externo al centro	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Siempre
<input type="checkbox"/> Otros _____	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Siempre
5. ¿Estás satisfecho/a con lo que te han enseñado sobre:	
- Estrategias para conocer y resolver los conflictos que tienes con los demás	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
- Técnicas para expresar sentimientos y emociones	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
- Estrategias para decir mejor lo que piensas	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
- Cómo entender lo que los demás piensan	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
- Cómo actuar cuando tienes un conflicto o problema	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho

Muchas Gracias por tu colaboración



CUESTIONARIO PARA PROFESORES Y PROFESORAS

Nombre del Centro:			
Curso:	Grupo:		
Edad:	Género:	<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> Mujer

- ¿Ha estado presente en las sesiones del programa de convivencia y mediación escolar?
 - Si
 - No
 - A veces

- Tras el programa de convivencia y mediación escolar, los alumnos y alumnas de su grupo saben cómo resolver conflictos en su vida cotidiana fuera y dentro de la escuela:
 - Si. ¿En qué lo ha notado? _____

 - No

- Tras el programa de convivencia y mediación escolar, los alumnos y alumnas de su grupo saben cómo solucionar los conflictos en el aula?
 - Si. ¿En qué lo ha notado? _____

 - No

- ¿Considera que el programa de convivencia y mediación escolar ha mejorado la convivencia en el aula?
 - Si. ¿En qué lo ha notado? _____

 - No



Instituto de Innovación
para la Convivencia y la Paz



AJUNTAMENT DE VALENCIA

Regidoria de Benestar Social i Integració
MESAS DE SOLIDARIDAD

5. ¿Considera que el programa de convivencia y mediación escolar debería tener una continuidad en el próximo curso?

Si. ¿Por qué? _____

No. ¿Por qué? _____

Si desea añadir algún comentario: _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



Instituto de Innovación
para la Convivencia y la Paz



AJUNTAMENT DE VALÈNCIA

Regidoria de Benestar Social i Integració
MESAS DE SOLIDARIDAD

CUESTIONARIO PARA EQUIPO MEDIADOR

Nombre del Centro: _____

Soy: Alumno/a Profesor/a Director/a Padre/Madre Personal de servicio Otro

Edad: _____ Género: Hombre Mujer

El objetivo de este cuestionario es conocer si el paso por la formación que has recibido a través del "programa de convivencia y mediación educativa" ha supuesto un cambio en lo que hasta ahora entendías por mediación, sus funciones, sus posibilidades, ... Así que a continuación tienes una serie de preguntas a las que deberás responder con la máxima sinceridad posible. De ti depende que podamos mejorar el programa que has recibido en posteriores ediciones. Te agradecemos sinceramente tu colaboración y ayuda.

Tras el programa de convivencia y mediación educativa, ¿crees que es necesario que exista un equipo de mediación en el centro?(elige una de las dos opciones "sí" o "no")	SI	<input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo
	NO	¿Por qué?.....
Tras el programa de convivencia y mediación educativa, ¿consideras que la mediación contribuye a la mejora de la convivencia en el centro?	SI	<input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo
	NO	¿Por qué?.....
Tras el programa de convivencia y mediación educativa, ¿en qué tipo de conflictos has mediado? (describe las situaciones concretas en las que ha intervenido el equipo de mediación)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	



Instituto de Innovación
para la Convivencia y la Paz



AJUNTAMENT DE VALENCIA

Regidoria de Benestar Social i Integració
MESAS DE SOLIDARIDAD

CUESTIONARIO PARA EQUIPO MEDIADOR

Tras el programa de convivencia y mediación educativa, ¿crees que existe algún tipo de conflicto en que no se debería mediar?	SI <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo ¿Cuál o cuales?.....
	NO ¿Por qué?.....
¿Cómo valoras la formación que has recibido en el programa de convivencia y mediación educativa acerca de resolución de conflictos, mediación,...?	SI <input type="checkbox"/> Pésima <input type="checkbox"/> Muy mala <input type="checkbox"/> Mala <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Muy buena <input type="checkbox"/> Excelente
	NO ¿Por qué?.....

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Anexo 2. Tablas de unidades de significado, temas y categorías del estudio cualitativo.

UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/SEGMENTOS DE ANÁLISIS		TEMAS	CATEGORÍAS
<p>Tabla I. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –ENERO-</p> <p>"Pelea". "Lucha". "Pegarse". "Enfado entre dos o más personas que puede llegar a agresión". "Revertas". "Uso de la fuerza". "Casi siempre con capones". "Porque uso la fuerza". "Porque acabo a empujones".</p>		AGRESIÓN	AGRESIÓN
		FÍSICA	
<p>"Insultos". "Decirse palabrotas". "Pelear verbales". "Broncas". "Enfado entre dos o más personas". "Reñir y discutir". "Motes". "Burlas". "Mentiras". "Vacilar". "Hablar mal a la espalda". "Me gritan". "A veces les hablo mal". "Les contesto". "Casi siempre con capones e insultos". "Porque todo lo soluciono chillando". "Porque acabo a gritos".</p>		AGRESIÓN VERBAL	AGRESIÓN
		EXCLUSIÓN SOCIAL	
<p>"Me discriminan". "No les caigo bien a mis compañeros". "Me meto en mi habitación".</p>		AMENAZAS	
<p>"Pedir dinero". "Amenaza".</p> <p>"Les contesto". "No me dejan opinar". "A veces les hablo mal". "Malentendido". "No me dejan opinar". "A veces no me entienden". "Porque hablo con el otro". "Porque me callo no digo lo que tengo que hablar". "Porque no se puede hablar". "Por nuestras opiniones". "Hablar en clase". "Digo cosas que no tocan". "Digo cosas que no son normales".</p>		COMUNICACIÓN	ESTRATEGIAS
<p>"Hablando". "Dialogando". "Razonando contestando con educación". "Hablando con mi madre". "Hablando con mi padre". "Hablando las cosas". "Evitar conversaciones conflictivas". "Intento entender". "Porque no hay que recurrir a la violencia tengo que hablarlo". "Porque hay que hablar las cosas". "Porque quiero que me enseñen a dialogar".</p>		AUTOCONTROL	
<p>"Evitar conversaciones conflictivas". "Uso la fuerza". "No me controlo". "Porque a veces me paso". "Porque soy una bestia y no me controlo". "No quiero enfrentarme a ellos pero lo hago".</p>			

Tabla I. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –ENERO- (Continuación)		
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS	CATEGORÍAS
<p>"Enfrentamiento o desafío con alguien". "No me meto con ellos". "Olvidando el problema". "Haciendo lo mismo que me hacen". "Dejar pasar el tiempo". "Pasando". "No haciendo caso". "Ignorando". "No metiéndome con la gente". "Pasar de ellos". "Aguantando". "Contestando". "Con educación". "Hablando las cosas". "Sentándonos y hablando". "Evitar conversaciones conflictivas". "Decir si y sonreír". "No hablándole". "No faltando". "Con el tiempo". "Haciendo la pelota". "Nada". "Dando la razón". "Me meto en mi habitación". "Olvidando el asunto". "Porque no dejo que se haga más grave". "Porque callándome así no me castigan". "Porque me alejo de ello". "Porque me aguantó". "No utilizo la violencia". "Ni la agresión". "Paso de todo". "Porque pienso antes de actuar". "Porque con el tiempo se olvida". "Si hablo no me hacen caso". "Porque me enfrento a ellos". "Porque podría hablar y explicar las cosas pero en vez de eso paso del problema y ya está". "Porque todo lo soluciono chillando". "Porque las peleas no solucionan los conflictos". "A veces paso". "Sin violencia".</p>	<p>AFRONTAMIENTO</p>	
<p>"Hablar en clase". "Vacilo a los profesores".</p>	<p>CONDUCTA DISRUPTIVA</p>	<p>CONDUCTA/COMPORTAMIENTO</p>
<p>"Pasar de ellos". "No hago caso". "Haciendo las cosas". "Haciendo lo que me dicen". "Obedeciendo". "Portándome bien". "Comportamiento". "Sentándonos y hablando". "Porque me porto bien con todos".</p>	<p>COMPORTAMIENTO</p>	
<p>"No hay igualdad entre profesor y alumno".</p>	<p>RELACIONES</p>	<p>RELACIONES</p>
<p>"Disputa". "Reñir y discutir". "Diferencia entre dos o más personas". "Mal entendido". "Tener diferente opinión". "Puntos de vista distintos". "Desacuerdo en todo". "Cuestiona mis decisiones". "No estamos de acuerdo en algo". "Porque a veces la gente no se lo toma bien". "O hay igualdad entre profesor y alumno".</p>	<p>DIFERENCIAS</p>	
<p>"Resquemor entre compañeros". "Cuando la gente se cabrea". "Personas que se odian". "No me dejan en paz". "No les caigo bien". "Me da rabia una persona". "Celos". "Soy tímido y me da miedo acercarme a las chicas por lo que piensen de mí". "Me tienen manía".</p>	<p>EMOCIONES Y SENTIMIENTOS</p>	<p>EMOCIONES Y SENTIMIENTOS</p>
<p>"Porque me siento bien". "Porque me siento aliviado". "Porque me siento descansado".</p>		

Tabla I. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –ENERO- (Continuación)		TEMAS	CATEGORÍAS
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/SEGMENTOS DE ANÁLISIS		SOLUCIONES	SOLUCIONES
<p>“Algo que no hayas arreglado”. “Con ayuda”. “Dejar de jugar a eso”. “No pegar”. “No burlarse”. “Perdonar”. “Callar”. “Contestando”. “Con educación”. “Aprobando”. “Diciendo que no lo volveré a hacer”. “Hablando las cosas”. “Sentándonos y hablando”. “Corrigiéndolo cuando me lo dicen”. “Pidiendo perdón”. “Con el tiempo”. “Ayudando más en casa”. “Estudiando”. “No faltando a clase”. “No llamando a móvil”. “Porque intento buscar la solución más apropiada”. “Porque todos llegamos a un acuerdo”. “Uso la fuerza”. “No me controlo”. “Me peleo”. “Porque las peleas no solucionan los conflictos”. “Porque no los soluciono”. “No lo soluciono bien”. “Haciendo lo que me dicen”. “Haciendo cosas de casa”.</p>		SOLUCIONES	SOLUCIONES
<p>“Por el material”. “Expulsar del aula”. “Por faltar mucho”. “Por las notas”. “Por los deberes”. “Por el colegio”. “Por el instituto”. “Por los estudios”. “Por ir al baño”. “Separando las mesas”. “Me ponen partes”.</p>		TIPO DE CONFLICTO: TEMAS CLASE	
<p>“Por discutir con mi hermano/a”. “Por hablar por teléfono”. “Los típicos de todas las familias”. “Me pide muchas explicaciones”. “Se entromete”. “Por la hora de salida-llegada”. “Por el orden”. “Limpieza”. “Discusiones domésticas”. “Colaboración en casa”. “No me deja hacer cosas”. “No me deja salir bastante”. “Por el tipo de ropa que llevo”. “Por la limpieza”. “Por la organización”. “Por el orden de la habitación”. “Por el ordenador”. “Por no querer hacer algo”. “Por no comer”. “Por tonterías adolescentes”. “Porque no tengo paciencia”. “Siempre le llevo la contraria”. “Haciendo cosas de casa”. “Deberes castigos de los padres”.</p>		TIPO DE CONFLICTO: TEMAS DOMESTICOS	CONFLICTO
<p>“Una serie de hechos”. “Que ha pasado una cosa”. “Enfado entre dos o más personas”. “Asuntos personales”. “Algo que sucede inesperadamente por contar confidencias”.</p>		MANIFESTACIÓN DEL CONFLICTO	
<p>“Leves sin importancia”. “Una situación tensa”. “Normales”. “Por tonterías”. “De juegos”. “De broma”.</p>		INTENSIDAD DEL CONFLICTO	
<p>“Un problema”. “Un problema social”.</p>		PROBLEMA	

Tabla I. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –ENERO- (Continuación)		
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS	CATEGORÍAS
<p>“Soy tímido y me da miedo acercarme a las chicas por lo que piensen de mí”. “Siempre me dicen que voy a repetir”. “Piensa que no se cuidar de mí misma”. “No me deja hacer las cosas”. “Que soy despistada y terca”. “Porque arreglo las cosas”. “Porque casi siempre gano”. “Porque pienso que tengo razón”. “Porque es lo mejor”. “Porque me da buenos resultados”. “Porque no veo una forma mejor”. “Porque confío en lo que hago”. “Porque es mi forma de solucionarlo (es lo que creo)”. “Porque lo digo yo”. “Porque lo soluciono”. “Se resuelve”. “Porque siempre que hago esas cosas está mal”. “Porque lo hago a mi manera”. “Porque a veces no me sale como pensaba”. “Mejor aprender a hacerlo mal”. “Porque las formas que tengo a veces no son eficaces”. “Me gusta mi forma de resolverlos”. “Yo solo para empezar a madurar”. “Por mi orgullo”.</p>	AUTOEFICACIA	PERCEPCIÓN
<p>“Porque casi siempre gano”. “Porque pienso que tengo razón”. “Porque es lo mejor”. “Porque lo digo yo”. “Porque lo hago a mi manera”.</p>	POSICIONES	
<p>“Motes”. “No les caigo bien”. “Me miran mal”. “Soy tímido y me da miedo acercarme a las chicas por lo que piensen de mí”. “Intentar ser yo mismo y gustarles”. “No me respetan”. “No me dejan opinar”. “No me deja hacer las cosas”. “Piensa que no se cuidar de mí misma”. “Por mi orgullo”. “Porque no tengo paciencia”. “Que soy despistada y terca”. “Porque confío en lo que hago”. “Porque es mi forma de solucionarlo (es lo que creo)”.</p>	RECONOCIMIENTO PERSONAL Y DE LOS DEMÁS	
<p>“Para que me ayuden a comprenderlo”. “Me gustaría ser mediador dentro del centro”. “Sería bueno aprender otras formas”. “Porque quiero que me enseñen a dialogar”. “Sería útil”.</p>	MOTIVACIÓN	MOTIVACIÓN
<p>“Porque no siempre se afronta como uno quiere por miedo a las consecuencias”. “No me gusta que la gente me ayude sino ha pasado por los mismos problemas que yo”. “Porque tendría que decirle a mi padre que no me gusta lo que hace y hacerle entender”. “Porque no hay que recurrir a la violencia tengo que hablarlo”. “Porque hay que hablar las cosas”. “Porque pienso antes de actuar”. “Porque intento buscar la solución más apropiada”.</p>	REFLEXIÓN	REFLEXIÓN

Tabla I. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS -ENERO- (Continuación)		
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS	CATEGORÍAS
<p>“Sucesos malos” . “No me llevo mal con nadie” . “Injusticia” . “Por algo que he hecho mal” . “Porque es lo mejor” . “Porque me gusta” . “Porque me porto bien con todos” . “Porque no hago daño a nadie” . “No me gusta meterme en problemas” . “Porque no veo una forma mejor” . “Porque siempre que hago esas cosas está mal” . “Porque hay una manera mejor de solucionarlos” . “Porque no los soluciono bien” . “Porque las formas que tengo a veces no son eficaces” .</p>	<p>VALORES</p>	<p>VALORES</p>

Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –JUNIO-	
TEMAS	CATEGORÍAS
<p>UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS</p> <p>“Pasividad”, “Resignada”, “De autosuficiencia”, “De resistencia al cambio”, “Reirse de ello”, “Respetando lo que piensa el otro”, “Paso directamente”, “Respetando al profesor”, “No me gusta estar de malos rollos con la gente”, “Es una tontería discutir con la gente por chorradas”, “No me porto mal con la gente”, “Porque mantengo mi forma de pensar y de actuar”,</p> <p>“Pelear”, “Insultos”, “Batallas”, “Agresión física”, “Golpetazos”, “A veces se pegan”, “Algún problema entre personas que se pelean físicamente”, “Dos personas que se vacilan o se pegan”, “Enfado”, “Enfadarse con otra persona y llegar hasta pegarle o no hablarle”, “Pelearse con otra persona empezar a gritarse y decirse cosas malas”, “Disputa que puede llegar a las manos”, “Problema entre varias personas que puede llegar a insulto y agresión”, “Utilizando la violencia”, “Se que hay que pelear”, “Porque todo es pelea”,</p> <p>“Insultos”, “Gritar”, “Chillar”, “Mentir”, “Falsedad”, “Riñas”, “Bronca con otro”, “Algún problema entre personas que se pelean verbalmente”, “Algún problema entre personas que se puede discutir oralmente y pacíficamente”, “Dos personas que se vacilan o se pegan pero podían haberlo solucionado hablando”, “Enfado”, “Enfadarse con otra persona y no hablarle”, “Pelearse con otra persona empezar a gritarse y decirse cosas malas”, “Problema entre varias personas que puede llegar a insulto y agresión”, “Burlas”, “Vacilar”, “Me gritan y yo también y me reboto”,</p> <p>“Dejar de lado”, “Sentirse apartado”, “Ignorado”, “Me dejan de lado”, “Racismo”, “Dejar de lado por su personalidad”,</p>	<p>ACTITUD</p> <p>AGRESIÓN FÍSICA</p> <p>AGRESIÓN VERBAL</p> <p>EXCLUSIÓN SOCIAL</p>

Tabla II. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –JUNIO- (Continuación)		
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS	CATEGORÍAS
<p>“Aprender a solucionar problemas”, “Aprender a vivir feliz”, “Aprender con estrategias”, “Aprender con formas y técnicas”, “A ponerse en el lugar del otro”, “Aprender a actuar”, “Aprender a no pelear”, “Aprender a no discutir por tonterías”, “Aprender a perdonar”, “Aprender a hablar antes de”, “Autocontrol”, “Aprender a convivir”, “He aprendido a vivir feliz con todos”, “Ya se desconfictear”, “He aprendido a resolver las cosas de forma diferente”, “Ahora ya se como reaccionar a algunos problemas”, “Se como enfrentarme a ellos”, “He aprendido a no pelear y discutir por tonterías”, “He aprendido a convivir mejor y a resolver conflictos”, “He aprendido a perdonar”, “He aprendido a que no hay que discutir tanto”, “He aprendido a que lo puedo arreglar hablando”, “A hablar antes de actuar”, “He aprendido a solucionar mis problemas”, “He aprendido varias formas de solucionarlos”, “Estrategias y técnicas para solucionarlos”, “Mejores formas”, “He aprendido algo”, “He aprendido muchas cosas sobre la convivencia”, “Se mas cosas”, “Vemos otro punto de vista”, “Aprender a ponerme en el lugar de los demás”, “Ya sabemos mediar los problemas”,</p> <p>“Nos han enseñado a resolver diversas situaciones”, “Me han enseñado a tomármelo con más calma”, “Me han enseñado a tranquilizarme y resolver los conflictos a calmarme y hablarlo”,</p>	<p>APRENDER</p>	<p>APRENDIZAJE/ ENSEÑANZA</p>
	<p>ENSEÑAR</p>	

Tabla II. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –JUNIO- (Continuación)		
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS	CATEGORÍAS
<p> <i>“Entendimiento”, “Falta de entendimiento”, “Mejor entendimiento de situaciones”, “Confusión”, “Malentendido”, “Hablar”, “No hablar”, “No hablar”, “Hablar con profesores”, “Dialogar”, “Argumentar”, “Mejor expresión”, “Comunicar”, “Contestar mal”, “Que se puede hablar y no pegar”, “Problema o contratiempo en el que no hay entendimiento”, “Dos personas que se vacilan o se pegan pero podían haberlo solucionado hablando”, “Enfadarse con otra persona y llegar hasta pegarle o no hablarle”, “Individuos que no se entienden”, “Pelearse con otra persona empezar a gritarse y decirse cosas malas”, “Problema que se puede impedir hablando”, “Pelea que se puede solucionar mediante la palabra”, “Cuando dos personas no resuelven hablando sino peleando”, “Batalla de opiniones”, “Algún secreto que te dicen”, “No me deja hablar y siempre me cuenta su vida”, “Se lo digo y si me hacen caso bien y sino también”, “Diciendo lo que pienso”, “Nos perdonamos dialogando”, “Diciéndole que los secretos no se cuentan que hacen daño a la gente”, “Hay que hablar para poder solucionarlo”, “Hablando con el director”, “Hablando con el jefe de estudios”, “Hablando educadamente”, “Intentando hablar”, “Dialogando”, “Le digo lo que siento”, “Hablando y llegando a un acuerdo”, “Porque hablando se entiende la gente”,</i> </p>	<p> COMUNICACIÓN </p>	<p> ESTRATEGIAS </p>
<p> <i>“Control de acciones”, “Calmarse”, “Tranquilizarse”, “No controlar el mal genio”, “Parando”, “Controlándose”, “Me voy a mi habitación y me calmo”, “Me han enseñado a tomármelo con más calma”, “Me han enseñado a tranquilizarme y resolver los conflictos”, “Calmarme y hablarlo”, “Sé controlar mis acciones”,</i> </p>	<p> AUTOCONTROL </p>	

Tabla II. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –JUNIO- (Continuación)		
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS	CATEGORÍAS
<p>“Piques”, “Enfrentar problemas”, “Resolver conflictos de manera pacífica sin violencia”, “Saber reaccionar”, “Cuando pasa algo hay que resolverlo”, “No controlar el mal genio”, “Un conflicto puede seguir muchos pasos: resolverlo de malas maneras o no hacer ni caso o mejor hablarlo de buenas formas”, “Cuando dos personas no resuelven hablando sino peleando”, “Disputa que puede llegar a las manos”, “Problema que hay que aclarar”, “Intento callarme lo que a veces pienso”, “Se lo digo y si me hacen caso bien y sino también”, “Ignorar”, “Diciendo lo que pienso”, “Pasando el tiempo”, “Alejándose”, “No haciendo nada”, “Nos reímos”, “Pasando de ellos”, “No haciendo caso”, “Se nos pasa rápido”, “Intentando acercarme más a mis compañeros”, “Paso directamente”, “Les cojo un poco de manía y me callo”, “Intentar convencerle”, “Me callo y lo dejo estar”, “Hablando y llegando a un acuerdo”, “A veces le hago caso y a veces no”, “Dando una razón de porque digo u opino algo de lo que estamos discutiendo”, “Hablando”, “Intentar llegar a un acuerdo”, “Hacer un pacto”, “Es una tontería discutir con la gente por chorradas”.</p>	<p>AFRONTAMIENTO</p>	
<p>“No dejar hacer algo”, “Dejar de hacer”, “Dejar pasar tiempo”, “Portarse bien o mal”, “Hacer algo indebido”, “Mal comportamiento”, “Comportamiento inadecuado”, “Hacer las cosas mal”, “Preguntas inadecuadas”, “Obedecer cumplir con castigo”, “Falta de obediencia”, “Me porto mal”, “Porque les contesto mal”, “No hacer lo que tenía que hacer”, “Cuando rompo algo”, “Se cabrea por todo”, “De todo tipo”, “Sobre que deje de fumar él”, “La pongo nerviosa”, “No hacer caso”, “No haciéndole enfadar”.</p>	<p>CONDUCTA/ COMPORTAMIENTO</p>	<p>CONDUCTA/ COMPORTAMIENTO</p>

Tabla II. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –JUNIO- (Continuación)		
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS	CATEGORÍAS
<p> <i>“Acuerdos”, “Desacuerdos”, “Respeto a pensamiento distinto”, “Diferentes puntos de vista”, “Diferencia o discusión entre dos personas por haber diferencia de opinión”, “No compartir la misma idea”, “Discutir”, “Discusión entre dos personas”, “Discutir con profesores”, “Discutir con padres”, “Desacuerdo entre dos o más personas”, “Dos se enfadan”, “Una disputa”, “Algún problema entre personas que se puede discutir oralmente y pacíficamente”, “Cuando dos personas se enfadan por algún asunto”, “Desigualdad de opiniones pero que no es resuelta en el acto y no suele solucionarse correctamente”, “Enfrentamiento entre dos o más personas”, “Con opiniones distintas a la mía”, “Individuos que no se entienden”, “Malentendido”, “Confusión”, “Falta de entendimiento”, “No estar de acuerdo en algo”, “Batalla de opiniones”, “Discutir seriamente sobre un tema”, “Pensamiento distinto”, “Diferencias entre personas”, “Discusiones”, “Discutir sobre algún trabajo”, “Distintas formas de pensar”, “Piques”, “Por no darles la razón”, “Discusiones por hermano”, “Disputas familiares”, “Si me chilla yo también entonces discutimos”, “Cualquier cosa en que no estamos de acuerdo”, “Discusiones”, “Por hermano pequeño”, “Yo quiero una cosa y ella otra”, “Vemos otro punto de vista”, “Aprender a ponerme en el lugar de los demás”,</i> </p> <p> <i>“Malestar con los demás”, “No caerse bien”, “No le puedes ver”, “Me cae mal”, “No me gusta que se pasen con otras personas”, “A veces dicen cosas que hacen daño a otras personas”, “Enfadados”, “Enojo”, “Me siento apartado”, “Por cosas que ofenden o molestan”, “Me han ofendido”, “Me tienen manía”, “Caigo mal”, “Me fastidia porque se comportan como niños”, “Le digo lo que siento”, “Digo lo que siento con un beso.”</i> </p>	<p> DIFERENCIAS </p>	<p> DIFERENCIAS </p>
	<p> EMOCIONES Y SENTIMIENTOS </p>	<p> EMOCIONES Y SENTIMIENTOS </p>

Tabla II. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –JUNIO- (Continuación)	
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	
TEMAS	CATEGORÍAS
<p>“Leves”, “Tonterías”, “Mosqueos tontos”, “Puede ser grave o leve”, “Sino se trata puede llegar a ser malo”, “Problemas que nosotros vamos creando que cuando se lo contamos a alguien cada vez el conflicto es más grande”, “Problema entre personas que puedes solucionarlo gracias a este programa si es muy grave no se solucionara de repente sino que costará”, “Chorradas”, “Por bromas”, “Nos reímos.”</p>	<p>INTENSIDAD DEL CONFLICTO</p>
<p>“Problema o contratiempo en el que no hay entendimiento”, “Es lo que produce un problema entre nosotros y los demás”, “Algo natural que ocurre con otras personas cuando tienen diferencia de opiniones”, “Algo que te pasa que no te sienta bien”, “Mala situación con alguien”, “Problema en el que esta implicada una persona discriminada y una especie de abusón escolar”.</p>	<p>MANIFESTACIÓN DEL CONFLICTO</p>
<p>“Dificultad de exámenes y fechas”, “Discusión sobre materia”, “Partes”, “Expulsar de clase”, “Discusiones sobre algún trabajo”, “Hablar con profesores”, “Cuando me expulsan y no me escuchan”, “Me echan de clase sin motivo”, “Levanto la mano y no me nombran”, “Siempre creen que soy yo”, “Por no estar de acuerdo con los exámenes”, “Por hablar en clase”, “Por las notas”, “Notas bajas”, “Por los deberes”, “Discusiones sobre la materia”, “Preguntas que no vienen al tema”, “que vacilan cuando no dices nada”, “Estudiando”, “Hablando con el director”, “Haciendo chuletas”, “Me echan de clase”, “Hablando con el jefe de estudios”, “Horarios de salir”, “Porque tardo mucho en hacer las tareas”, “Sacando buenas notas en los exámenes”.</p>	<p>TIPOS DE CONFLICTO: TEMAS CLASE</p>

Tabla II. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –JUNIO- (Continuación)		
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS	CATEGORÍAS
<p>“Por ver mucho la televisión”, “Por hablar mucho por teléfono”, “Por estar con el ordenador”, “Por ordenar”, “Por la limpieza”, “Entradas y salidas de casa”, “Castigos”, “Discusiones por hermano”, “Discusiones con padres”, “Disputas familiares”, “No me dejan hacer cosas como salir”, “No me dejan ir a algún sitio...”, “No hacer lo que tenía que hacer”, “Cuando salgo a la calle”, “Cuando rompo algo”, “Por cosas de casa”, “Poner y quitar el lavavajillas”, “Por quedar con los amigos”, “Sobre que deje de fumar mi padre”, “Haciendo turnos para ver la tele”, “Por los amigos”, “Por mi novio”, “Por hermano pequeño”, “Sacar al perro”, “Por repartirse las tareas”, “Por la ropa”, “Por como visto”, “Por la tecnología”, “Porque no como”, “Siempre está pendiente de mí”, “Se preocupa mucho por mí”.</p>	<p>TIPOS DE CONFLICTO: TEMAS DOMÉSTICOS</p>	

Tabla II. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –JUNIO- (Continuación)		
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS	CATEGORÍAS
<p> <i>“Un problema entre nosotros y los demás”. “Problema o contratiempo en el que no hay entendimiento”. “Algún problema entre personas que se pelean verbalmente o físicamente”. “Algún problema entre personas que se puede discutir oralmente y pacíficamente”. “Problema con algún amigo”. “Familiar o profesor que se puede solucionar con ayuda de algún mediador”. “Problema por una mala mirada”. “Problema que no hay que solucionar pegando o insultando sino hablando o diciéndoselo a un profesor”. “Problema que se puede impedir hablando”. “Problema que se puede resolver que tiene solución”. “Problemas con mis profesores”. “Problema con mis compañeros”. “Problema entre varias personas”. “Problema en la comunidad”. “Problema con los seres vivos”. “De cualquier tipo”. “Problemas que nosotros vamos creando que cuando se lo contamos a alguien cada vez el conflicto es mas grande”. “Problema que deriva de alguna acción y posee varias soluciones”. “Problema entre personas que puedes solucionarlo gracias a este programa si es muy grave no se solucionara de repente sino que costará”. “Problemas de tu vida que intentas solucionar”. “Problema en el que está implicada una persona discriminada y una especie de abusón escolar”. “Problemas en general”. “Problema entre varias personas que puede llegar a insulto y agresión”. “Problema que hay que aclarar”. “A veces los profesores no tienen razón”. “De que he hecho algo y no”. “Problema de autoridad”. “Porque digo mentiras”. “Reconocerse en la adolescencia”. “Reconocimiento personal”. “Sobre valoración de su capacidad”. </i> </p>	<p> PROBLEMA </p>	
	<p> RECONOCIMIENTO </p>	<p> PERCEPCIÓN </p>

Tabla II. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –JUNIO- (Continuación)	
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS CATEGORÍAS
<p>“Es un poco pesado”, “Me tienen manía”, “Me porto bien”, “Tengo mejores opciones para resolver problemas”, “Ahora entiendo mejor las situaciones”, “Ahora ya puedo expresarme bien”, “Porque tengo más métodos”, “Valoro mas las cosas y se que mi actitud es así porque soy adolescente”, “Se como hacerlo”, “Tengo más idea de cómo actuar”, “Se controlar mis acciones”, “Todavía me quedan muchas cosas por aprender”, “Sigo teniendo mi carácter”, “Mi criterio no ha cambiado sigo siendo el mismo y hago las cosas igual”, “Porque mantengo mi forma de pensar y de actuar”, “Puede que haya habido algún cambio pero sigo siendo yo”, “Yo ya sabía solucionarlos”, “Ya los resolvía antes”,</p> <p>“Pensar”, “Reflexionar”, “Razonar”, “En la amistad hablando y en el amor pasando pero no funciona”, “Dándose cuenta de que lo que ha hecho está mal”, “Dando un razonamiento”, “Razonando lo que digo u opino algo que discutimos”, “Dando una razón de porque digo u opino algo de lo que estamos discutiendo”, “Dándome cuenta de lo que he hecho”, “Porque me hace pensar más en lo que tengo que hacer”, “Porque he recapacitado”, “Me ha hecho reflexionar”, “Porque auto medito mis propias formas de resolver problemas”.</p>	<p>PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA</p> <p>REFLEXIÓN</p> <p>REFLEXIÓN</p>

Tabla II. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –JUNIO- (Continuación)		
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS	CATEGORÍAS
<p>“Relación buena”, “Relación mala”, “Meterse conmigo”, “Meterse con otros”, “Relación con mi familia”, “Con mis amigos”, “Con mis colegas”, “Con grupos de mediación”, “Con compañeros”, “Con personas expertas”, “Discutir”, “Discusión entre dos personas”, “Con mis padres”, “Mala relación entre dos o más personas”, “Algún problema entre personas que se pelean vocalmente o físicamente”, “Cuando dos personas se enfadan por algún asunto”, “Enfadarse con otra persona y llegar hasta pegarle o no hablarle”, “No caerse bien”, “No le puedes ver”, “Problemas con mis profesores”, “Entre varias personas”, “En la comunidad”, “Con los seres vivos”, “Cuando dos personas no resuelven hablando sino peleando”, “Problema entre personas que puedes solucionarlo gracias a este programa si es muy grave no se solucionara de repente sino que costará”, “Mala situación con alguien”, “Problema en el que esta implicada una persona discriminada y una especie de abusón escolar”, “Problema entre varias personas que puede llegar a insulto y agresión”, “Mala relación entre personas”, “Diferencias entre personas”, “Colequeo”, “Convivencia”, “De amistad”, “De amores”, “Me cae mal”, “Se meten conmigo”, “Por quedar con los amigos”, “Por el novio”,</p>	<p>RELACIÓN</p>	<p>RELACIONES</p>

Tabla II. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –JUNIO- (Continuación)	
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	
TEMAS	CATEGORÍAS
<p> <i>“Disculpa”, “Pedir perdón”, “Pasar”, “Ignorar”, “Se solucionan solos”, “Con el tiempo”, “Según”, “Se pasa rápido”, “Desconocimiento de la solución”, “No resolver el conflicto”, “Olvidar”, “Callar”, “Callar pensamiento”, “Obedecer cumplir con castigo”, “Desigualdad de opiniones pero que no es resuelta en el acto y no suele solucionarse correctamente”, “Dos personas que se vacilan o se pegan pero podían haberlo solucionado hablando”, “Problema con algún amigo”, “Familiar o profesor que se puede solucionar con ayuda de algún mediador”, “Problema por una mala mirada”, “Pero se puede solucionar”, “Problema que no hay que solucionar pegando o insultando sino hablando o diciéndoselo a un profesor”, “Problema que se puede resolver”, “Que tiene solución”, “Hay que hablar para poder solucionarlo”, “Un conflicto puede seguir muchos pasos: resolverlo de malas maneras”, “O no hacer ni caso”, “O mejor hablarlo de buenas formas”, “Pelea que se puede solucionar mediante la palabra”, “Problema que deriva de alguna acción y posee varias soluciones”, “Problema entre personas que puedes solucionarlo gracias a este programa si es muy grave no se solucionara de repente sino que costará”, “Problemas de tu vida que intentas solucionar”, “Problema que hay que aclarar”, “Aclarar las cosas”, “Hablando”, “Planteando el problema y llegando a un acuerdo”, “Hablando y si se da el caso algún golpe”, “En la amistad hablando y en el amor pasando pero no funciona”, “Nos perdonamos dialogando”, “Pasando el tiempo”, “Algunos no se solucionan”, “Haciendo las paces”, “Se solucionan solos”, “Utilizando la violencia”, “Nunca”, “Se soluciona”, “Haciendo turnos para ver la tele”, “Con un beso”, “Sacando buenas notas en los exámenes”, “Si hay gente que se pasa con otra se lo dices a un mediador”, “Me han enseñado a tranquilizarme y resolver los conflictos”, “Resolver de manera pacífica”, “Sin violencia”, “Lo soluciono a mi manera”.</i> </p>	<p>SOLUCIÓN</p> <p>SOLUCIONES</p>

Tabla II. Unidades de significación mínimas. Temas y categorías. Análisis cualitativo ALUMNOS/AS –JUNIO- (Continuación)	
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS CATEGORÍAS
<p>“Sino se trata puede llegar a ser malo”. “Mala situación con alguien”. “Cosas que son muy malas”. “Mala relación entre personas”. “Hay gente muy falsa”. “Su forma de tratarnos a veces no me parece correcta”. “Dándose cuenta de que lo que ha hecho está mal”. “Me porto bien”. “Valoro más las cosas y se que mi actitud es así porque soy adolescente”.</p>	<p>VALORES</p>
<p>“Satisfacción con la formación”. “Insatisfacción con la formación”. “Valorar las cosas”. “Lo han hecho bien”. “Infravalorar la propia actuación”. “Infravalorar la formación”. “Me han ayudado”. “Me han enseñado mucho”. “Cuando a alguien se le cruzan los cables lo último que se para a pensar es en el curso”. “He aprendido cosas pero no creo que me ayuden mucho”. “No se puede cambiar la mentalidad de alguien en cuatro clases”. “Mi criterio no ha cambiado sigo siendo el mismo y hago las cosas igual”. “No hemos profundizado en los temas”. “No me ha servido de mucho”. “No me ha servido de nada”. “No me han enseñado nada que no sepa”. “No he aprendido mucho”. “No me lo he tomado en serio”. “Ha sido un curso divertido pero no hemos solucionado problemas ni nada”. “Por mucho que me sirva a mí a los otros no”. “Sólo nos hemos divertido”. “Va a ser igual todo”.</p>	<p>VALORACIÓN</p> <p>VALORACIÓN</p>

UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS		TEMAS	CATEGORÍAS
Tabla III. Unidades de significación mínimas, temas y categorías. Análisis cualitativo PROFESORES/AS -ENERO-			
"Ser abierto". "Escuchando y cambiando lo necesario". "Te quedas más tranquila".		ACTITUDES	ACTITUD
"Es necesario". "Hace falta". "Porque siempre hay que aprender más de lo que uno sabe". "Aprender a ser es siempre una tarea inacabada". "Adaptación de conducta a situaciones de aprendizaje".		APRENDIZAJES	APRENDIZAJES
"Escuchando y cambiando lo necesario". "Para hacer ajustes creativos ante los incidentes". "Es necesario buscar recursos para adaptar a las nuevas situaciones".		INNOVACIÓN	
"De comunicación". "Dialogando si se puede con medidas como expulsión y otras". "Intentando hablar". "Dialogar". "Generalmente hablando con ellos y sus familias". "Escuchando y cambiando lo necesario interferencia". "Malentendidos".		ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN	ESTRATEGIAS
"Es un aspecto fundamental para toda la dinámica de grupos".		ESTRATEGIAS DE GRUPO	
"Adaptación de conducta a situaciones de aprendizaje".		CONDUCTAS	CONDUCTA
"Diferencia de criterios de aplicación de las normas". "Discrepar". "Discutiendo".		DIFERENCIAS	
"Disfunción de la armonía en una relación". "Problema entre dos o más personas".		RELACIONES	RELACIONES
"Bien". "Aquí tenemos bastante interés y preocupación en estos temas".		INTERÉS/ PREOCUPACIÓN	INTERÉS PREOCUPACIÓN
"Es necesario buscar recursos para adaptar a las nuevas situaciones". "Es necesario". "Hace falta".		NECESIDADES DEL PROGRAMA	NECESIDADES
"Es necesario". "Hace falta". "Porque siempre hay que aprender más de lo que uno sabe". "Aprender a ser es siempre una tarea inacabada". "Adaptación de conducta a situaciones de aprendizaje".		APRENDIZAJES	NECESIDADES
"Problema entre dos o más personas".		PROBLEMAS	CONFLICTO
"La resolución puede ser parcial". "En ocasiones no se ha aclarado lo suficiente". "Puede no ser efectiva por la existencia de problemática externa no controlable (familiar, social y personal)".		SOLUCIONES	SOLUCIÓN

Tabla IV. Unidades de significación mínimas, temas y categorías. Análisis cualitativo PROFESORES/AS -JUNIO-

UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS		TEMAS	CATEGORÍAS
"Atención constante en el cambio de actitudes". "Cambio de actitud". "Problema en cambio de actitudes ante los conflictos". "Más abiertos". "Mayor respeto".	ACTITUDES		ACTITUD
	AGRESIÓN FÍSICA		AGRESIÓN
"Ya no hay enfrentamientos personales violentos como antes".	APRENDIZAJES		APRENDIZAJE
"Afianzar técnicas y estrategias impartidas". "Aprenden a enfrentar los problemas de manera diferente". "Más fluidez para plantear problemas".	COHESIÓN GRUPO		COHESIÓN
"Se comprenden mejor". "Mayor unión en el grupo". "Conciencia de grupo". "Necesidad de continuidad del programa por la cohesión de grupo".	COMUNICACIÓN		ESTRATEGIAS
"Por comentarios que hacen los chavales en situaciones reales".	CONTROL		
"Control de aula". "No en la situación controlada de aula".	INTENSIDAD DEL CONFLICTO		
"Existen menos conflictos".	PROBLEMA		CONFLICTO
"Se centran en el problema". "Más fluidez para plantear problemas". "Evita la aparición de problemas". "Aprenden a enfrentar los problemas de manera diferente". "Depende del conflicto y del alumnado implicado". "Problema en cambio de actitudes ante los conflictos".	EMPATÍA		
"Entienden mejor la otra postura". "Se ponen en la piel del otro". "Aceptación del otro sin cuestionamiento". "Mayor respeto". "Se comprenden mejor".	RELACIONES		RELACIONES
"En las relaciones personales". "Interpersonales". "Ya no hay enfrentamientos personales violentos como antes".	INTERÉS		INTERÉS/ PREOCUPACIÓN
"Más interés por la mediación y la resolución de conflictos".			

UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS		TEMAS		CATEGORÍAS
"Necesidad de continuidad del programa por la cohesión de grupo".		NECESIDAD		
"Afianzar técnicas y estrategias impartidas". "Aprenden a enfrentar los problemas de manera diferente". "Más fluidez para plantear problemas".		APRENDIZAJES		NECESIDADES
"Actúan más eficazmente". "Existen menos conflictos".		PERCEPCIONES		PERCEPCIÓN
"Mayor nivel de reflexión en tutoría". "Con padres y madres".		REFLEXIÓN		REFLEXIÓN
"Buscar soluciones". "Más interés por la resolución de conflictos".		SOLUCIONES		SOLUCIÓN
"Me ha sido muy útil". "Destacar el trabajo realizado". "Agradecer la colaboración aportada". "Agradecimiento de la intervención". "Felicidades por su implicación". "Necesidad de continuidad del programa por la cohesión de grupo". "Estos programas son una tirita dentro del mar de conflictos en el que viven los alumnos". "Orientación de las actividades por parte de las monitoras muy positiva".		VALORACIÓN DEL PROGRAMA		VALORACIÓN
"Necesidad de continuidad del programa por la cohesión de grupo".		NECESIDAD DEL PROGRAMA		
"Valoración positiva de la mediación para la resolución de conflicto". "Mejora de la convivencia". "Más interés por la mediación y la resolución de conflictos".		VALORACIÓN DE LA MEDIACIÓN		
"Más interés por la mediación". "Valoración de la mediación".		MEDIACIÓN		MEDIACIÓN

Tabla IV. Unidades de significación mínimas, temas y categorías. Análisis cualitativo PROFESORES/AS -JUNIO- (Continuación)

UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS		TEMAS	CATEGORÍAS
"Cuando tengan problemas como peleas".	"Disputas".	AGRESION FÍSICA	AGRESIÓN
		AGRESIÓN VERBAL	
"Necesidad del equipo de mediación para algunos problemas". "Interesante pero necesito más práctica". "Para no cometer errores". "Para ser más eficiente". "Hay muchos conflictos y nadie los sabe resolver".		NECESIDADES	NECESIDADES
		APRENDIZAJE/ FORMACIÓN	
"Aprender". "Para continuar formándome". "Es necesario aprender técnicas de resolución". "Para enterarme mejor". "Siempre se aprende algo para la vida real". "Falta de formación". "Conocimientos: hay muchos conflictos y nadie los sabe resolver". "Creo que aún nos falta más formación". "Cuestiones que incumban al ámbito familiar o aquellas para las que no tenemos suficiente formación". "Que aún nos falta más formación".		NECESIDAD MEDIACIÓN	NECESIDADES
		AYUDA	
"Lo hago con mi tutoría cuando hace falta".		CONDUCTAS	CONDUCTAS
"Ayudar a resolverlos". "Ayudar a los demás". "Ayudar a que se escuchan".		NORMAS	NORMAS
"Lograr que las partes en conflicto encuentren la forma de solucionarlo". "Ayuda a convivir".			
"Alumnos con problemas de adaptación".			
"En los que no se transgreden normas (que no sean faltas graves)".			
"Cuestionamiento de la autoridad".			

Tabla V. Unidades de significación mínimas; temas y categorías. Análisis cualitativo EQUIPO DE MEDIACIÓN -ENERO- (Continuación)	
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	TEMAS CATEGORÍAS
<p>“Evitar que se agrave el conflicto”. “Solución pactada entre las partes”.</p> <p>“Escucha”. “Saber escuchar”. “Porque la escucha activa pueden ayudar a las partes”. “Ayudamos a los demás a que se escuchen”. “Tranquilidad para escuchar y hablar”. “Porque a veces hablando se resuelven las cosas”. “Fomenta la comunicación y el entendimiento”. “Falta de comunicación y de entendimiento entre compañeros”. “Malentendidos”. “Asertivo”. “Comunicador”.</p> <p>“La serenidad pueden ayudar a las partes”. “Tener paciencia”. “Serenidad”. “Tranquilidad”. “Para controlar situaciones.”</p> <p>“Minimizar conflictos.”</p> <p>“Acuerdo entre las partes: siempre que ambas partes quieran mediar”. “Las personas implicadas estén de acuerdo con la mediación”. “En los que las partes se impliquen permite el acercamiento entre las partes”.</p> <p>“Una chica que era gótica y no estaba muy aceptada”. “Un niño que le tira una albóndiga a una monitora y ésta le da un bofetón”. “Conflictos entre alumnado de un grupo de 2º por batallas”.</p> <p>“En situaciones de conflicto entre alumnos en el aula”.</p>	<p>AFRONTAMIENTO</p> <p>COMUNICACIÓN</p> <p>CONTROL</p> <p>INTENSIDAD DEL CONFLICTO</p> <p>PARTES EN EL CONFLICTO</p> <p>TIPOS DE CONFLICTO</p> <p>SITUACIÓN</p> <p>ESTRATEGIAS</p> <p>CONFLICTO</p> <p>MEDIACIÓN</p>

Tabla V. Unidades de significación mínimas; temas y categorías.
Análisis cualitativo EQUIPO DE MEDIACIÓN -ENERO- (Continuación)

UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS		TEMAS	CATEGORÍAS
<p>"Porque siempre es bueno mediar en los conflictos". "No prejujgar". "Es positivo a nivel personal". "Interesante". "Buena". "Pero es difícil su aplicación". "Enfoque nuevo y más profesional y neutral". "Aplicabilidad de la mediación a todos los ámbitos". "Mejorar la convivencia". "Facilita un ambiente distendido". "Necesidad del equipo de mediación para algunos problemas".</p>		VALORACIÓN MEDIACIÓN	
<p>"Mediar para que el asunto no empeore". "Lo hago con mi tutoría cuando hace falta". "Porque siempre es bueno mediar en los conflictos".</p>		NECESIDAD MEDIACIÓN	
<p>"Difícil mediación temas muy personales". "En los conflictos ajenos si no se pide ayuda". "Aquellas que son competencia del profesor y se ajustan a la programación del departamento". "Conflicto familiar o médico". "Posturas irreconciliables". "Faltas de respeto continuadas". "Vulneración de las normas continuadas temas muy personales agresión grave en casos de acoso o delito". "Se puede mediar en todos los casos". "Los que sufren violencia o van contra el reglamento interno". "Cuestiones que incumban al ámbito familiar o aquellas para las que no tenemos suficiente formación en los conflictos ajenos si no se pide ayuda entre profesores". "Cuando el problema está en la familia". "Pienso que corresponde a otros estamentos tomar cartas en el problema". "Agresión física grave". "Aquellos en los que haya un conflicto familiar".</p>		LIMITES DE LA MEDIACIÓN	
<p>"Tener paciencia imparcialidad". "Neutralidad". "Moderar". "Templanza empático sentido común implicado en la mediación comprensivo".</p>		RASGOS DEL MEDIADOR	
<p>"Procesos de resolución de conflictos: mediación". "Conciliación". "Porque enseñan unas técnicas que permiten resolver conflictos". "Conciliación". "Lograr que las partes en conflicto encuentren la forma de solucionarlo". "Porque no siempre se pueden resolver de la manera tradicional".</p>		PROCESO DE RESOLUCIÓN CONFLICTOS	SOLUCIÓN

<p>Tabla V. Unidades de significación mínimas; temas y categorías. Análisis cualitativo EQUIPO DE MEDIACIÓN -ENERO- (Continuación)</p>	
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS	
TEMAS	CATEGORÍAS
"Solución rápida". "Solucionar problemas". "Intentar resolver". "Solución sin llegar a ciertos extremos". "Solución pactada entre las partes."	SOLUCIÓN
"Problemas de convivencia entre alumnos". "Entre profesores y alumnos". "Entre dos alumnos". "Puede permitir el acercamiento entre las partes y esto repercute en la convivencia escolar".	RELACIONES
"Para distender las situaciones que puedan violentar o tensionar el ambiente y mejorar la convivencia". "Facilita un ambiente distendido".	CLIMA/ AMBIENTE
	CLIMA
"Porque siempre es bueno mediar en los conflictos". "No prejuizar". "Es positivo a nivel personal". "Interesante". "Buena". "Pero es difícil su aplicación". "Enfoque nuevo y más profesional y neutral". "Aplicabilidad de la mediación a todos los ámbitos". "Mejorar la convivencia". "Facilita un ambiente distendido".	VALORACIÓN DE LA MEDIACION
	VALORACIÓN

UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS		TEMAS	CATEGORÍAS
Controlar situaciones.	Permite el acercamiento entre las partes.	CONTROL	ESTRAATEGIAS
Cuando el problema está en la familia.	"pienso que corresponde a otros estamentos tomar cartas en el problema."	RELACIONES	RELACIONES
Una chica que era gótica y no estaba muy aceptada.	"un niño que le tira una albóndiga a una monitora y ésta le da un bofetón". "conflictos entre alumnat d'un grup de 2n per baralles". "conflictos entre alumnos en el aula."	PROBLEMA	CONFLICTO
Permite el acercamiento entre las partes.		TIPO DE CONFLICTO	
Lo hago con mi tutoría cuando hace falta.		PARTES EN EL CONFLICTO	MEDIACIÓN
Difícil mediación temas muy personales.	"en los conflictos ajenos si no se pide ayuda". "aquellas que son competencia del profesor y se ajustan a la programación del departamento". "conflicto familiar o médico". "posturas irreconciliables". "faltas de respeto continuadas". "vulneración de las normas continuadas". "agresión física grave". "entre profesores". "en casos de acoso o delito". "en casos de acoso o delito". "los que sufren violencia o van contra el reglamento interno". "se puede mediar en todos los casos". "cuestiones que incumban al ámbito familiar o aquellas para las que no tenemos suficiente formación."	NECESIDAD DE LA MEDIACIÓN	
		LÍMITES DE LA MEDIACIÓN	

UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS		TEMAS	CATEGORÍAS
Mejorar la convivencia "facilita un ambiente distendido."	VALORACIÓN DE LA MEDIACIÓN		
Hay que estudiarlos para poder decidir". "cuando el problema está en la familia". "pienso que corresponde a otros estamentos tomar cartas en el problema."	TOMA DE DECISIONES		LA TOMA DE DECISIONES
Se nos ha dado lo imprescindible y hubiese hecho falta más práctica". "creo que aún nos falta más formación."	VALORACIÓN FORMACIÓN		VALORACIÓN
Mejorar la convivencia". "facilita un ambiente distendido."	VALORACIÓN MEDIACIÓN		
Creo que aún nos falta más formación". "cuestiones que incumban al ámbito familiar o aquellas para las que no tenemos suficiente formación."	APRENDIZAJE/ FORMACIÓN		NECESIDADES
Facilita un ambiente distendido."	CLIMA/ AMBIENTE		CLIMA

Tabla VI. Unidades de significación mínimas; temas y categorías.
Análisis cualitativo EQUIPO DE MEDIACIÓN - JUNIO- (Continuación)

UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS		TEMAS	CATEGORÍAS
"Potenciar la participación de la comunidad". "Cooperación". "Falta de implicación (tutor-a y equipo directivo)". "Asertividad". "Autocontrol".		PARTICIPACIÓN	PARTICIPACIÓN/
		IMPLICACIÓN	IMPLICACIÓN
		COMUNICACIÓN	
		CONTROL	
"Resolución positiva de conflictos".		RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	ESTRATEGIAS
"Más tiempo". "Adaptar a características del grupo y al contexto". "Adecuación de las necesidades". "Insuficiencia actividades". "Atención a la demanda". "Mejora de los casos más necesitados". "El contexto en coherencia con la intervención". "Falta de implicación (tutor-a y equipo directivo)". "Mayor coordinación con el centro". "Mayor coordinación entre profesores". "Coordinación entre equipo del centro y equipo del programa". "Fomentar la coordinación entre entidades, cooperación". "Fomentar recursos preventivos". "Falta de recursos humanos y tiempo".		NECESIDADES	
		CONTEXTO	
		IMPLICACIÓN	NECESIDADES
"Al tutor". "Apoyo del equipo directivo al tutor (respaldo)". "Falta de apoyo institucional". "Relaciones entre alumnos positivas".		COORDINACIÓN	
		RECURSOS	
	APOYOS		
	RELACIONES	RELACIONES	

Tabla VII. Unidades de significación mínimas, temas y categorías. Análisis cualitativo ENTREVISTA A IMPLEMENTADORA Y COORDINADORA - JUNIO- (Continuación)		TEMAS	CATEGORÍAS
UNIDADES MÍNIMAS DE SIGNIFICADO/ SEGMENTOS DE ANÁLISIS			
"Adaptación del horario al centro". "Estructuración del programa para distintas audiencias". "Adecuación del programa a la subvención".		ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA	PROGRAMA
"Reconocimiento de las actuaciones realizadas". "Valoración de las personas que implementaron el programa". "Aceptación". "Logro de objetivos".		VALORACIÓN DEL PROGRAMA	
"Clima".		CLIMA	CLIMA
"Normas". "Reglas de la intervención".		NORMAS	NORMAS
"Responsabilidad". "Favorecer actitud positiva".		ACTITUD	ACTITUDES
"Cohesión grupal".		COHESIÓN	COHESIÓN
"Autoconocimiento".		RECONOCIMIENTO	
"Entrenamiento". "Autorregulación emocional". "Habilidades socioemocionales".		EDUCACIÓN EMOCIONAL	APRENDIZAJES
"Desarrollo personal". "Desarrollo moral".		DESARROLLO	
"Consensuadas para temas de interés para el grupo".		SOLUCIÓN	SOLUCIÓN
"Resolución positiva de conflictos".		RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
"Cambios". "Modelo de trabajo más formal". "Características del modelo".		MODELO DE TRABAJO	MODELO DE TRABAJO
"Identificación del rol de las formadoras".		PROFESIONALIZACIÓN	PROFESIONALIZACIÓN
"Intervención socio-educativa".		INTERVENCIÓN	INTERVENCIÓN
"Intervención familiar".		FAMILIA	
"Prevención primaria".		PREVENCIÓN	PREVENCIÓN
"Dinámica de la convivencia (centros, y fuera de ellos)".		CONVIVENCIA	CONVIVENCIA

**Anexo 3. Tablas de los estudios
empíricos**

Tablas Estudio I

Tabla 4. Centros encuestados					
Centros	N	Porcentaje	Sexo		Edad media
			H	M	
Distrito Marítimo	2	28,60%	1	1	36
Jordi de Sant Jordi	3	42,90%	1	2	49
Ramón Llull	2	28,60%	1	1	43

Tabla 12. INSTITUTO BALEARES				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Información suficiente sobre el taller (p. 3)	62	3,03	,511	16,86%
Explicar en que consiste el taller (p. 4)	62	2,66	,767	28,83%
Desarrollo normal del taller (p. 7)	62	2,73	,908	33,26%
Recomendarías otros compañeros (p.22)	61	2,95	,956	32,40%
Valoración general (p. 24)	61	3,20	,853	26,65%

Tabla 13. INSTITUTO DISTRITO MARÍTIMO				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Información suficiente sobre el taller (p. 3)	28	2,64	,621	23,52%
Explicar en que consiste el taller (p. 4)	28	2,18	,819	37,56%
Desarrollo normal del taller (p. 7)	27	2,30	,669	29,08%
Recomendarías otros compañeros (p.22)	26	1,88	,864	45,95%
Valoración general (p. 24)	25	2,16	,850	39,35%

Tabla 14. INSTITUTO ISABEL DE VILLENA				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Información suficiente sobre el taller (p. 3)	27	3,26	,447	13,49%
Explicar en que consiste el taller (p. 4)	27	3,00	,734	24,46%
Desarrollo normal del taller (p. 7)	27	3,11	,698	22,44%
Recomendarías otros compañeros (p.22)	26	3,04	,916	30,13%
Valoración general (p. 24)	27	3,22	,892	27,70%

Tabla 15. INSTITUTO JORDI DE SANT JORDI				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Información suficiente sobre el taller (p. 3)	32	3,22	,608	18,88%
Explicar en que consiste el taller (p. 4)	32	3,00	,568	18,93%
Desarrollo normal del taller (p. 7)	32	3,09	,734	23,75%
Recomendarías otros compañeros (p.22)	32	3,22	,870	27,01%
Valoración general (p. 24)	32	3,44	,669	19,44%

Tabla 16. INSTITUTO RAMÓN LLULL				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Información suficiente sobre el taller (p. 3)	58	3,16	,616	19,49%
Explicar en que consiste el taller (p. 4)	58	2,86	,511	17,86%
Desarrollo normal del taller (p. 7)	58	2,69	,883	32,82%
Recomendarías otros compañeros (p.22)	54	3,15	,787	24,98%
Valoración general (p. 24)	52	3,37	,561	16,64%

TABLA 17. INFRAESTRUCTURA Y MATERIAL.								
ITEM	Adecuación del aula (p. 8)				Materiales disponibles (p. 9)			
Centros	N	MEDIA	DT	CV	N	MEDIA	DT	CV
BALEARES	62	2,55	,899	35,25%	63	2,63	,989	37,60%
DISTRITO MARÍTIMO	27	2,74	,712	25,98%	28	2,32	,945	40,73%
ISABEL DE VILLENA	27	3,19	,786	24,63%	27	3,07	,781	25,43%
JORDI DE SANT JORDI	31	3,48	,811	23,30%	31	3,55	,723	20,36%
RAMÓN LLULL	58	2,90	,788	27,17%	57	2,93	,863	29,45%

TABLA 18. FORMACIÓN DE PROFESORADO.				
ITEM	Formación de personas del taller (p. 10)			
Centros	N	MEDIA	DT	CV
BALEARES	63	3,21	,806	25,10%
DISTRITO MARÍTIMO	27	2,52	,700	27,77%
ISABEL DE VILLENA	27	3,37	,742	22,01%
JORDI DE SANT JORDI	31	3,58	,720	20,11%
RAMÓN LLULL	58	3,50	,682	19,48%

Tabla 19. INSTITUTO BALEARÉS				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Orden adecuado de las actividades de clase (p. 5)	61	3,00	,837	27,9%
Información sobre contenido de actividades (p. 6)	62	3,00	,747	24,9%
Actividades ayudan a resolver conflictos (p.19)	60	2,80	,935	33,39%
Actividades sirven para vida diaria (p.21)	60	2,88	,922	32,01%
Te gustaría continuar el curso próximo (p.23)	61	2,62	1,067	40,72%

Tabla 20. INSTITUTO DISTRITO MARÍTIMO				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Orden adecuado de las actividades de clase (p. 5)	28	2,43	,573	23,58%
Información sobre contenido de actividades (p. 6)	28	2,61	,786	30,11%
Actividades ayudan a resolver conflictos (p.19)	27	2,26	,903	39,95%
Actividades sirven para vida diaria (p.21)	27	2,44	,847	34,71%
Te gustaría continuar el curso próximo (p.23)	27	1,48	,700	47,29%

Tabla 21. INSTITUTO ISABEL DE VILLENA				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Orden adecuado de las actividades de clase (p. 5)	27	3,15	,534	16,95%
Información sobre contenido de actividades (p. 6)	27	3,19	,681	21,34%
Actividades ayudan a resolver conflictos (p.19)	26	2,96	,999	39,95%
Actividades sirven para vida diaria (p.21)	26	2,85	,834	34,71%
Te gustaría continuar el curso próximo (p.23)	26	3,00	1,020	47,29%

Tabla 22. INSTITUTO JORDI DE SANT JORDI				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Orden adecuado de las actividades de clase (p. 5)	32	3,09	,734	23,75%
Información sobre contenido de actividades (p. 6)	32	3,16	,767	24,27%
Actividades ayudan a resolver conflictos (p.19)	32	3,53	,761	21,55%
Actividades sirven para vida diaria (p.21)	32	3,38	,793	23,46%
Te gustaría continuar el curso próximo (p.23)	32	3,03	1,092	36,03%

Tabla 23. INSTITUTO RAMÓN LLULL				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Orden adecuado de las actividades de clase (p. 5)	58	3,09	,779	25,21%
Información sobre contenido de actividades (p. 6)	57	3,11	,673	21,63%
Actividades ayudan a resolver conflictos (p.19)	55	3,09	,701	22,68%
Actividades sirven para vida diaria (p.21)	55	2,87	,818	28,50%
Te gustaría continuar el curso próximo (p.23)	52	3,13	,848	27,09%

Tabla 24. INSTITUTO BALEARES				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Mi participación en el taller (p. 11)	63	2,95	,888	30,10%
Participación de padres (p. 12)	57	1,86	1,043	56,07%
Participación de madres (p. 13)	53	2,32	,850	36,63%
Participación de los profesores (p. 14)	63	3,10	,928	29,93%

Tabla 25. INSTITUTO DISTRITO MARÍTIMO				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Mi participación en el taller (p. 11)	28	2,68	1,020	38,05%
Participación de padres (p. 12)	27	1,33	,784	58,94%
Participación de madres (p. 13)	25	1,56	,870	55,76%
Participación de los profesores (p. 14)	28	2,75	1,041	37,85%

Tabla 26. INSTITUTO ISABEL DE VILLENA				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Mi participación en el taller (p. 11)	27	3,22	,577	17,91%
Participación de padres (p. 12)	21	1,67	,856	51,25%
Participación de madres (p. 13)	19	2,26	,933	41,15%
Participación de los profesores (p. 14)	27	2,67	,961	35,99%

Tabla 27. INSTITUTO JORDI DE SANT JORDI				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Mi participación en el taller (p. 11)	31	3,16	,638	20,18%
Participación de padres (p. 12)	13	1,62	1,193	73,64%
Participación de madres (p. 13)	12	2,08	1,084	52,11%
Participación de los profesores (p. 14)	32	3,34	,827	24,76%

Tabla 28. INSTITUTO RAMÓN LLULL				
ITEMS	N	MEDIA	DT	CV
Mi participación en el taller (p. 11)	58	3,05	,633	20,75%
Participación de padres (p. 12)	38	1,42	,858	60,42%
Participación de madres (p. 13)	33	1,88	,740	39,36%
Participación de los profesores (p. 14)	58	2,78	1,185	42,62%

TABLA 29. MEDIACIÓN.				
ITEM	Mediación ayuda resolución conflictos (p.20)			
Centros	N	MEDIA	DT	CV
BALEARES	61	3,00	,913	30,43%
DISTRITO MARÍTIMO	27	2,78	,801	28,81%
ISABEL DE VILLENA	25	3,08	,954	30,97%
JORDI DE SANT JORDI	32	3,44	,759	22,06%
RAMÓN LLULL	55	3,02	,850	28,14%

Tabla 32. Cuestionario para profesores y profesoras por apartados.	
APARTADO	ÍTEM
Apartado 1. Información sobre programa/ taller	4. ¿Consideras que la información que has recibido sobre el contenido del programa ha sido suficiente?
	5. ¿Consideras que los contenidos del programa se adecuan a las necesidades de los estudiantes en relación a prevención de conflictos?
	6. ¿Los contenidos del programa responden a las necesidades del profesorado?
	7. ¿Los contenidos del programa responden a las necesidades de las familias?
	9. ¿Crees que la información que tenían los estudiantes acerca del programa era suficiente?
	21. ¿Cuál es tu valoración general del programa?
Apartado 2. Materiales e infraestructuras	12. ¿Consideras que el espacio donde se ha realizado el taller o las actividades del programa ha sido adecuado?
	13. ¿Consideras que los materiales utilizados en las actividades ha sido suficiente?
Apartado 3. Formación del prof.	10. ¿Consideras que las personas que han implementado el taller tenían la suficiente formación?
Apartado 4. Coordinación	11. ¿Crees que ha habido la suficiente coordinación entre profesores y personas que han llevado a cabo el programa?
Apartado 5. Actividades	8. ¿Consideras que las actividades que se han llevado a cabo en el programa sirven para la mejora de estrategias de afrontamiento de conflictos en el aula?
	19. ¿Consideras necesario este tipo de actividades en el instituto?
	20. ¿Te gustaría que continuaran este tipo de actividades el próximo curso?
Apartado 6. Participación	3. ¿Has estado presente en el desarrollo de las actividades del programa?
	16. ¿Crees que este tipo de programas favorecen la participación de los estudiantes en la vida del centro?
	17. ¿Favorecen la participación de los profesores?
	18. ¿Y la de las familias?
Apartado 7. Mediación	14. ¿Crees que la mediación puede ser una herramienta útil para la solución de conflictos en el aula?
Apartado 8. Clima aula	15. ¿Crees que la implementación del programa ha contribuido a mejorar el clima del aula?

Tablas Estudio II

Tabla 62. Resultados obtenidos del análisis del ítem 2					
Ítem		Media	S	CV	N
2. Desde lo que ahora entiendes por conflicto...	2.1 ¿Tienes conflictos con tus compañeros/as?	1,77	0,600	33,89%	166
	2.2 ¿Tienes conflictos con tus profesores/as?	1,52	0,784	51,57%	166
	2.3 ¿Tienes conflictos con tu padre?	1,61	0,803	49,87%	164
	2.4 ¿Tienes conflictos con tu madre?	1,80	0,875	48,61%	166
Las alternativas de respuesta de este ítem del cuestionario fueron si y no, en caso de responder afirmativamente, se hacía en una escala de cuatro puntos comprendidos entre "nunca" y "siempre".					

Tabla 63. Resultados obtenidos del análisis del ítem 4					
Ítem		Media	S	CV	N
4. Después de la formación que has recibido, ¿Quién crees que debería enseñarte a resolver conflictos?	4.1 Padres y madres	3,11	0,974	31,31%	157
	4.2 Profesores/as	2,19	0,963	43,97%	144
	4.3 Tutor/a	2,55	1,044	40,94%	139
	4.4 Orientador/a	2,17	1,100	50,69%	134
	4.5 Personal externo al centro	1,77	0,919	51,92%	136
	4.6 Otros	2,01	1,178	58,60%	130

Tabla 64. Resultados obtenidos del análisis del ítem 5					
Ítem		Media	S	CV	N
5. ¿Estás satisfecho/a con lo que te han enseñado sobre:	5.1 Estrategias para conocer y resolver conflictos	2,96	,734	24,79%	160
	5.2 Técnicas para expresar sentimientos y emociones	2,87	,905	31,53%	159
	5.3 Estrategias para decir mejor lo que piensas	3,08	,871	28,27%	158
	5.4 Cómo entender lo que los demás piensan	2,93	,797	27,20%	160
	5.5 Cómo actuar cuando tienes un conflicto	3,10	,810	26,12%	160

Tabla 65. ítems 11-26 (segundo pase)					
	Item	Media	S	CV	N
11	<i>Creo que sé identificar y definir los problemas y sus causas, decir "aquí lo que está pasando es..."</i>	2,76	0,781	28,29%	161
12	<i>Creo que sé prever lo que probablemente pasará si hago o digo tal cosa.</i>	2,92	0,782	26,78%	161
13	<i>Sé ponerme en el lugar del otro/a, comprender lo que puede estar sintiendo.</i>	2,85	0,883	30,98%	157
14	<i>Considero que hay que establecer normas y reglas.</i>	2,78	0,987	35,50%	161
15	<i>Tengo mis metas claras.</i>	3,06	0,926	30,26%	159
16	<i>Se buscar medios para alcanzar mis metas.</i>	2,96	0,854	28,85%	161
17	<i>Se distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión.</i>	2,99	0,880	29,43%	161
18	<i>Asumo la responsabilidad de lo que hago.</i>	3,27	0,812	24,83%	162

Tabla 65. ítems 11-26 (segundo pase) (Continuación)					
	Item	Media	S	CV	N
19	<i>Sé lo que es un "Dilema Moral" y suelo participar en discusiones de tipo moral o ético (lo que está bien y lo que está mal).</i>	2,32	1,004	43,27%	161
20	<i>Tengo claros cuales son mis valores y cuál es para mí más importante que el otro.</i>	3,07	0,820	26,71%	162
21	<i>Sé identificar y describir mis emociones, y conozco los signos en mi cuerpo y en mis pensamientos que se producen en mí con cada emoción.</i>	3,10	0,875	28,22%	161
22	<i>Considero que sé controlar mis emociones (no pierdo el control de las cosas cuando estoy muy rabioso/a, nervioso/a, triste, asustado/a...)</i>	2,50	0,949	37,96%	158
23	<i>Soy consciente de que a veces cuando interpreto una situación no veo exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que yo imagino.</i>	2,58	0,799	30,96%	159
24	<i>Creo que soy una persona que está motivada: le encuentro sentido a lo que hago y lo hago con empeño e ilusión.</i>	3,08	0,797	25,87%	160
25	<i>Creo que soy una persona optimista.</i>	2,92	0,885	30,30%	162
26	<i>Mi estilo de comunicarme me sirve para llevarme bien con mis amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc.</i>	3,32	0,767	23,10%	163

Tabla 66. Resultados obtenidos del análisis del ítem 2					
Ítem		Media	S	CV	N
2. Desde lo que ahora entiendes por conflicto...	2.1 ¿Tienes conflictos con tus compañeros/as?	1,81	0,750	68,18%	21
	2.2 ¿Tienes conflictos con tus profesores/as?	1,76	0,995	56,53%	21
	2.3 ¿Tienes conflictos con tu padre?	1,38	0,740	53,62%	21
	2.4 ¿Tienes conflictos con tu madre?	1,90	0,944	49,68%	21

Tabla 67. Resultados obtenidos del análisis del ítem 4					
Ítem		Media	S	CV	N
4. Después de la formación que has recibido, ¿Quién crees que debería enseñarte a resolver conflictos?	4.1 Padres y madres	2,79	1,182	42,36%	19
	4.2 Profesores/as	1,84	0,958	52,06%	19
	4.3 Tutor/a	2,06	1,124	54,56%	16
	4.4 Orientador/a	1,69	0,793	46,92%	16
	4.5 Personal externo al centro	1,81	1,047	29,26%	16
	4.6 Otros	2,00	1,134	56,70%	15

Tabla 68. Resultados obtenidos del análisis del ítem 5					
Ítem		Media	S	CV	N
5. ¿Estás satisfecho/a con lo que te han enseñado sobre:	5.1 Estrategias para conocer y resolver conflictos	3,28	0,669	20,40%	18
	5.2 Técnicas para expresar sentimientos y emociones	3,00	1,000	33,33%	17
	5.3 Estrategias para decir mejor lo que piensas	3,22	0,732	22,73%	18
	5.4 Cómo entender lo que los demás piensan	3,11	0,758	24,37%	18
	5.5 Cómo actuar cuando tienes un conflicto	3,44	0,616	17,91%	18

Tabla 69. IES DISTRITO MARÍTIMO					
	Item	Media	S	CV	N
11	Creo que sé identificar y definir los problemas y sus causas, decir "aquí lo que está pasando es..."	2,86	0,889	31,08%	22
12	Creo que sé prever lo que probablemente pasará si hago o digo tal cosa.	3,09	0,426	13,79%	22
13	Sé ponerme en el lugar del otro/a, comprender lo que puede estar sintiendo.	2,95	1,024	34,71%	21
14	Considero que hay que establecer normas y reglas.	2,64	1,136	43,03%	22
15	Tengo mis metas claras.	3,05	0,785	25,74%	22
16	Se buscar medios para alcanzar mis metas.	2,95	0,899	30,47%	22
17	Se distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión.	3,29	0,956	29,06%	21
18	Asumo la responsabilidad de lo que hago.	3,23	0,685	21,21%	22
19	Sé lo que es un "Dilema Moral" y suelo participar en discusiones de tipo moral o ético (lo que está bien y lo que está mal).	2,59	0,959	37,03%	22
20	Tengo claros cuales son mis valores y cuál es para mí más importante que el otro.	3,32	0,646	19,46%	22
21	Sé identificar y describir mis emociones, y conozco los signos en mi cuerpo y en mis pensamientos que se producen en mí con cada emoción.	3,29	0,784	23,83%	21
22	Considero que sé controlar mis emociones (no pierdo el control de las cosas cuando estoy muy rabioso/a, nervioso/a, triste, asustado/a...)	2,5	1,144	45,76%	22
23	Soy consciente de que a veces cuando interpreto una situación no veo exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que yo imagino.	2,52	0,814	32,30%	21
24	Creo que soy una persona que está motivada: le encuentro sentido a lo que hago y lo hago con empeño e ilusión.	3,1	0,831	26,81%	21
25	Creo que soy una persona optimista.	2,86	0,889	31,08%	22
26	Mi estilo de comunicarme me sirve para llevarme bien con mis amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc.	3,41	0,734	21,52%	22

Tabla 70. Resultados obtenidos del análisis del ítem 2					
Ítem		Media	S	CV	N
2. Desde lo que ahora entiendes por conflicto...	2.1 ¿Tienes conflictos con tus compañeros/as?	1,67	0,555	33,23%	27
	2.2 ¿Tienes conflictos con tus profesores/as?	1,52	0,802	52,76%	27
	2.3 ¿Tienes conflictos con tu padre?	1,59	0,747	46,98%	27
	2.4 ¿Tienes conflictos con tu madre?	1,81	0,879	48,56%	27

Tabla 71. Resultados obtenidos del análisis del ítem 4					
Ítem		Media	S	CV	N
4. Después de la formación que has recibido, ¿Quién crees que debería enseñarte a resolver conflictos?	4.1 Padres y madres	3,00	1,041	34,70%	25
	4.2 Profesores/as	2,24	0,995	44,42%	21
	4.3 Tutor/a	2,73	1,032	37,80%	22
	4.4 Orientador/a	2,44	1,199	49,14%	18
	4.5 Personal externo al centro	1,84	1,068	58,04%	19
	4.6 Otros	2,53	1,302	51,46%	15

Tabla 72. Resultados obtenidos del análisis del ítem 5.					
Ítem		Media	S	CV	N
5. ¿Estás satisfecho/a con lo que te han enseñado sobre:	5.1 Estrategias para conocer y resolver conflictos	3,08	0,640	20,78%	25
	5.2 Técnicas para expresar sentimientos y emociones	3,16	0,898	28,42%	25
	5.3 Estrategias para decir mejor lo que piensas	3,28	0,843	25,70%	25
	5.4 Cómo entender lo que los demás piensan	3,20	0,816	25,50%	25
	5.5 Cómo actuar cuando tienes un conflicto	3,16	0,746	23,61%	25

Tabla 73. Resultados obtenidos del análisis del ítem.					
Ítem		Media	S	CV	N
11	<i>Creo que sé identificar y definir los problemas y sus causas, decir "aquí lo que está pasando es..."</i>	2,67	0,777	29,10%	33
12	<i>Creo que sé prever lo que probablemente pasará si hago o digo tal cosa.</i>	2,82	0,808	28,65%	33
13	<i>Sé ponerme en el lugar del otro/a, comprender lo que puede estar sintiendo.</i>	2,81	0,980	34,87%	31
14	<i>Considero que hay que establecer normas y reglas.</i>	2,82	0,917	32,52%	33
15	<i>Tengo mis metas claras.</i>	3,16	0,954	30,19%	32
16	<i>Se buscar medios para alcanzar mis metas.</i>	2,81	0,931	33,13%	32
17	<i>Se distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión.</i>	2,79	0,927	33,22%	33
18	<i>Asumo la responsabilidad de lo que hago.</i>	3,27	0,801	24,49%	33
19	<i>Sé lo que es un "Dilema Moral" y suelo participar en discusiones de tipo moral o ético (lo que está bien y lo que está mal).</i>	2,18	1,044	47,89%	33
20	<i>Tengo claros cuales son mis valores y cuál es para mí más importante que el otro.</i>	3,19	0,859	26,93%	32
21	<i>Sé identificar y describir mis emociones, y conozco los signos en mi cuerpo y en mis pensamientos que se producen en mí con cada emoción.</i>	2,88	0,927	32,19%	33
22	<i>Considero que sé controlar mis emociones (no pierdo el control de las cosas cuando estoy muy rabioso/a, nervioso/a, triste, asustado/a...)</i>	2,39	0,955	39,96%	31
23	<i>Soy consciente de que a veces cuando interpreto una situación no veo exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que yo imagino.</i>	2,55	0,810	31,76%	31
24	<i>Creo que soy una persona que está motivada: le encuentro sentido a lo que hago y lo hago con empeño e ilusión.</i>	3,03	0,847	27,95%	33
25	<i>Creo que soy una persona optimista.</i>	2,91	0,879	30,21%	33
26	<i>Mi estilo de comunicarme me sirve para llevarme bien con mis amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc.</i>	3,27	0,761	23,27%	33

Tabla 74.					
Ítem		Media	S	CV	N
2. Desde lo que ahora entiendes por conflicto...	2.1 ¿Tienes conflictos con tus compañeros/as?	1,78	0,576	32,36%	77
	2.2 ¿Tienes conflictos con tus profesores/as?	1,35	0,664	49,18%	77
	2.3 ¿Tienes conflictos con tu padre?	1,65	0,780	47,27%	75
	2.4 ¿Tienes conflictos con tu madre?	1,78	0,868	48,76%	77

Tabla 75. Resultados obtenidos del análisis del ítem 4					
Ítem		Media	S	CV	N
4. Después de la formación que has recibido, ¿Quién crees que debería enseñarte a resolver conflictos?	4.1 Padres y madres	3,17	,828	26,12%	75
	4.2 Profesores/as	2,12	,869	40,99%	66
	4.3 Tutor/a	2,45	,936	38,20%	65
	4.4 Orientador/a	2,19	1,060	48,40%	63
	4.5 Personal externo al centro	1,74	,815	46,84%	65
	4.6 Otros	2,06	1,139	55,29%	64

Tabla 76. Resultados obtenidos del análisis del ítem 5.					
Ítem		Media	S	CV	N
5. ¿Estás satisfecho/a con lo que te han enseñado sobre:	5.1 Estrategias para conocer y resolver conflictos	2,91	0,653	22,44%	77
	5.2 Técnicas para expresar sentimientos y emociones	2,81	0,844	30,03%	77
	5.3 Estrategias para decir mejor lo que piensas	3,03	0,903	29,80%	77
	5.4 Cómo entender lo que los demás piensan	2,86	0,683	23,88%	77
	5.5 Cómo actuar cuando tienes un conflicto	3,03	0,794	26,20%	77

Tabla 77. IES RAMÓN LLULL					
	Item	Media	S	CV	N
11	<i>Creo que sé identificar y definir los problemas y sus causas, decir "aquí lo que está pasando es..."</i>	2,80	0,668	23,86%	71
12	<i>Creo que sé prever lo que probablemente pasará si hago o digo tal cosa.</i>	2,91	0,756	25,98%	70
13	<i>Sé ponerme en el lugar del otro/a, comprender lo que puede estar sintiendo.</i>	2,86	0,833	29,12%	71
14	<i>Considero que hay que establecer normas y reglas.</i>	2,73	0,867	31,75%	70
15	<i>Tengo mis metas claras.</i>	3,01	0,970	32,22%	70
16	<i>Se buscar medios para alcanzar mis metas.</i>	2,94	0,791	26,90%	71
17	<i>Se distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión.</i>	3,00	0,816	27,20%	70
18	<i>Asumo la responsabilidad de lo que hago.</i>	3,30	0,800	24,24%	71
19	<i>Sé lo que es un "Dilema Moral" y suelo participar en discusiones de tipo moral o ético (lo que está bien y lo que está mal).</i>	2,49	0,964	38,71%	69
20	<i>Tengo claros cuales son mis valores y cuál es para mí más importante que el otro.</i>	2,90	0,813	28,03%	71
21	<i>Sé identificar y describir mis emociones, y conozco los signos en mi cuerpo y en mis pensamientos que se producen en mí con cada emoción.</i>	3,26	0,811	24,88%	70
22	<i>Considero que sé controlar mis emociones (no pierdo el control de las cosas cuando estoy muy rabioso/a, nervioso/a, triste, asustado/a...)</i>	2,54	0,888	34,96%	68
23	<i>Soy consciente de que a veces cuando interpreto una situación no veo exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que yo imagino.</i>	2,57	0,791	30,78%	70
24	<i>Creo que soy una persona que está motivada: le encuentro sentido a lo que hago y lo hago con empeño e ilusión.</i>	3,17	0,706	22,27%	69
25	<i>Creo que soy una persona optimista.</i>	3,15	0,749	23,78%	71
26	<i>Mi estilo de comunicarme me sirve para llevarme bien con mis amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc.</i>	3,37	0,681	20,21%	71

Tabla 78. Resultados obtenidos del análisis del ítem 2					
Ítem		Media	S	CV	N
2. Desde lo que ahora entiendes por conflicto...	2.1 ¿Tienes conflictos con tus compañeros/as?	1,80	0,601	33,39%	41
	2.2 ¿Tienes conflictos con tus profesores/as?	1,71	0,814	47,60%	41
	2.3 ¿Tienes conflictos con tu padre?	1,66	0,911	54,88%	41
	2.4 ¿Tienes conflictos con tu madre?	1,78	0,881	49,49%	41

Tabla 79. Resultados obtenidos del análisis del ítem 4					
Ítem		Media	S	CV	N
4. Después de la formación que has recibido, ¿Quién crees que debería enseñarte a resolver conflictos?	4.1 Padres y madres	3,24	1,076	33,21%	38
	4.2 Profesores/as	2,47	1,059	42,87%	38
	4.3 Tutor/a	2,83	1,134	40,07%	36
	4.4 Orientador/a	2,22	1,205	54,28%	37
	4.5 Personal externo al centro	1,78	0,989	55,56%	36
	4.6 Otros	1,69	1,167	69,05%	36

Tabla 80. Resultados obtenidos del análisis del ítem 5					
Ítem		Media	S	CV	N
5. ¿Estás satisfecho/a con lo que te han enseñado sobre:	5.1 Estrategias para conocer y resolver conflictos	2,85	0,921	32,31%	40
	5.2 Técnicas para expresar sentimientos y emociones	2,78	0,974	35,03%	40
	5.3 Estrategias para decir mejor lo que piensas	2,97	0,885	29,79%	38
	5.4 Cómo entender lo que los demás piensan	2,80	0,966	34,50%	40
	5.5 Cómo actuar cuando tienes un conflicto	3,05	0,932	30,56%	40

Tabla 81. IES ISABEL DE VILLENA					
Item		Media	S	CV	N
11	<i>Creo que sé identificar y definir los problemas y sus causas, decir "aquí lo que está pasando es..."</i>	2,69	,932	34,65%	35
12	<i>Creo que sé prever lo que probablemente pasará si hago o digo tal cosa.</i>	2,92	,967	33,12%	36
13	<i>Sé ponerme en el lugar del otro/a, comprender lo que puede estar sintiendo.</i>	2,82	,834	29,57%	34
14	<i>Considero que hay que establecer normas y reglas.</i>	2,92	1,180	40,41%	36
15	<i>Tengo mis metas claras.</i>	3,09	,919	29,74%	35
16	<i>Se buscar medios para alcanzar mis metas.</i>	3,11	,887	28,52%	36
17	<i>Se distinguir lo que es un hecho y lo que es una opinión.</i>	2,97	,897	30,20%	37
18	<i>Asumo la responsabilidad de lo que hago.</i>	3,25	,937	28,83%	36
19	<i>Sé lo que es un "Dilema Moral" y suelo participar en discusiones de tipo moral o ético (lo que está bien y lo que está mal).</i>	1,97	,986	50,05%	37
20	<i>Tengo claros cuales son mis valores y cuál es para mí más importante que el otro.</i>	3,14	,855	27,23%	37
21	<i>Sé identificar y describir mis emociones, y conozco los signos en mi cuerpo y en mis pensamientos que se producen en mí con cada emoción.</i>	2,89	,936	32,39%	37
22	<i>Considero que sé controlar mis emociones (no pierdo el control de las cosas cuando estoy muy rabioso/a, nervioso/a, triste, asustado/a...)</i>	2,51	,961	38,29%	37
23	<i>Soy consciente de que a veces cuando interpreto una situación no veo exactamente lo que está ocurriendo, sino otra cosa que yo imagino.</i>	2,65	,824	31,09%	37
24	<i>Creo que soy una persona que está motivada: le encuentro sentido a lo que hago y lo hago con empeño e ilusión.</i>	2,92	,894	30,62%	37
25	<i>Creo que soy una persona optimista.</i>	2,50	1,000	40%	36
26	<i>Mi estilo de comunicarme me sirve para llevarme bien con mis amigos/as, familia, profesores/as, vecinos, otros, etc.</i>	3,22	,947	29,41%	37