

Propuesta de intervención en responsabilidad del
alumnado de secundaria en resolución de conflictos



Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Máster.

*Máster en Profesor de Secundaria, especialidad en
Orientación Educativa.*

Autora: M^a Elena Álvarez Seco.

Tutor: Miguel Ángel Carbonero Martín.

Valladolid, diciembre 2017

INDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	5
MARCO TEÓRICO	7
Psicología de la instrucción	7
Constructivismo.....	10
La educación en valores	12
La resolución de conflictos en las aulas	15
Clasificación de competencias del profesorado.....	20
Evaluación de las competencias docentes	29
ESTUDIO EMPÍRICO	31
Objetivos.....	31
Método.....	31
Participantes	31
Variables e instrumentos	33
Metodología.....	41
Procedimiento.....	41
Resultados.....	42
Discusión y conclusiones	46
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	49
REFERENCIAS	83
ANEXOS	88

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es la propuesta de un programa de intervención que mejore la responsabilidad social de los alumnos mediante la figura del profesor como modelo de actuación en resolución de conflictos. El programa de intervención está dirigido a los docentes que imparten clase en 1º de ESO en un centro público de una localidad de Valladolid. Para su diseño se realiza un análisis de las variables atribuidas al profesor eficaz y que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se presta una especial atención a las competencias docentes relacionadas con la resolución de conflictos en el aula y se analizan las respuestas de la eficacia autopercebida docente mediante la escala ECAD. También se analiza la importancia de la figura del profesor como modelo de responsabilidad en el grupo de alumnos de dicho curso mediante la Escala de Actitudes de Responsabilidad, para determinar la influencia de los primeros sobre estos. Se concluye que es una variable muy importante por lo que resulta imprescindible la formación de los docentes en esta competencia como estrategia para que los alumnos desarrollen una ciudadanía activa apropiada.

Palabras clave: Profesor eficaz, competencias, resolución de conflictos, responsabilidad alumnos.

ABSTRACT

The objective of this work is the proposal of an intervention program that improves the social responsibility of students through the figure of the teacher as a model of action in conflict resolution. The intervention program is aimed at teachers who teach 1st grade of Compulsory Secondary Education in a public center in a village of Valladolid. For its design, an analysis of the variables attributed to the effective teacher and its influence on the teaching-learning processes was performed. Special attention was paid to teaching competences related to conflict resolution in the classroom and the responses of the self-perceived teacher effectiveness through the ECAD scale were analyzed. The importance of the figure of the teacher as a model of responsibility in the group of students was also analyzed through the Attitude of

Responsibility Scale, to determine the influence of the former on these. It was concluded that it is a very important variable, so it is essential to train teachers in this competence as a strategy for students to develop an appropriate active citizenship.

Keywords: Effective teacher, competences, conflict resolution, student responsibility.

INTRODUCCIÓN

Desde la universalización de la educación en el s. XIX con la revolución industrial, se ha debatido mucho acerca de la figura del profesor, más concretamente, sobre qué significa ser un buen docente.

Este concepto y los atributos que le convierten en buen profesional, ha ido cambiando a lo largo del tiempo y si bien en un pasado se otorgaba casi todo el peso a los conocimientos que poseía, en la actualidad, las cualidades personales y socioemocionales del docente han ganado importancia a la hora de determinar la eficiencia del proceso de enseñanza- aprendizaje. Existen numerosas clasificaciones que recogen las competencias que los docentes han de desarrollar en su labor educativa, haciendo especial hincapié en la importancia de las variables moduladoras que incluyen aspectos tanto personales como proyectivos dando lugar a un modo determinado de enseñar.

Los alumnos, por su parte, y su capacidad para el desarrollo de una serie de competencias, también son objeto de estudio en este trabajo. De hecho, uno de los principales objetivos de la LOMCE es poder garantizar que el alumnado, mediante su paso por las diferentes etapas educativas, adquiriera una serie de competencias básicas que garantice su desarrollo académico y posteriormente contribuya a su inserción en el mundo laboral y en la sociedad. “La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en un futuro.” (LOMCE 2013). Desde este punto de vista se entiende que la educación debe ser responsable de una transformación de las personas, no solamente mediante la adquisición y desarrollo de una serie de habilidades cognitivas, sino que pasa a considerar que el éxito reside en la adquisición de una serie de competencias transversales como son el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad, la capacidad de comunicar (incluyendo el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación), la ciudadanía activa (mediante la adquisición de habilidades sociales y cívicas), la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación al cambio.

Teniendo en cuenta la importancia que se le otorga en la reforma de la educación a la adquisición de una serie de competencias por parte del alumnado, parece sensato pensar que los profesionales que trabajen dentro de este ámbito también deben de haber desarrollado una serie de competencias y actitudes que le permitan ejercer su función docente de manera eficaz. En este trabajo se pretende determinar el peso que los maestros confieren a las variables relacionadas con la resolución de conflictos cuando valoran su autoeficacia como docentes. De esta manera se podrá elaborar una propuesta de intervención en el profesorado que permita ofrecer un modelo de responsabilidad a los discentes que a su vez fomente la responsabilidad de estos últimos, de manera que se propicie la construcción de la competencia en ciudadanía activa de los estudiantes mediante la adquisición de habilidades sociales y cívicas.

MARCO TEÓRICO

Psicología de la instrucción

La instrucción es una herramienta utilizada por las diferentes sociedades como medida de progreso y desarrollo sociocultural cuyo objetivo es la transmisión de conocimiento de una serie de aptitudes por parte de sus miembros que garantice por una parte su inclusión como individuo dentro de esa sociedad así como el avance de la misma.

Siguiendo a Serrano y Pons (2011) la instrucción debe basarse en tres principios:

1. La educación escolar tiene una naturaleza social y una función socializadora.
2. El aprendizaje de los saberes y formas culturales incluidos en el currículum debe potenciar simultáneamente el proceso de socialización y el de construcción de la identidad personal.
3. La educación escolar debe tener en cuenta la naturaleza constructiva del psiquismo humano.

La psicología de la instrucción es una disciplina desarrollada a partir de la psicología de la educación. La instrucción se diferencia de otro tipo de aprendizajes en el sentido de que es diseñada, planificada y ejecutada de manera intencional. Tiene lugar en un contexto concreto que es el aula. Dado que el aula es un entorno artificial, el objetivo de la psicología de la instrucción es conocer las interacciones que se producen entre el profesor, el alumno y los contenidos en las distintas situaciones de enseñanza- aprendizaje. Siguiendo a Genovard y Rogers (1990) la psicología de la instrucción es una disciplina científica y aplicada que surge de la psicología de la educación, cuyo ámbito de estudio son las variables psicológicas y su interacción con los componentes de los procesos de enseñanza – aprendizaje que imparten unos sujetos específicos (los docentes) con la finalidad de transmitir una serie de conocimientos o destrezas a otros individuos (los discentes) en un contexto determinado.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Teniendo en cuenta la importancia que la psicología de la instrucción confiere a las interacciones entre los distintos agentes del proceso educativo y la importancia del papel activo del alumno en el aprendizaje, es necesario conocer las diferentes variables que determinan el aprendizaje del alumno como son: la capacidad intelectual, sus conocimientos previos, sus estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje así como su motivación académica.

A pesar de que las capacidades intelectuales del educando son relevantes, los aprendizajes vienen determinados en mayor medida por los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje. La investigación en psicología educativa (Beltrán, 1996) ha mostrado que no existe una sola inteligencia sino que es múltiple, la importancia de que el aprendiz participe de manera activa en el proceso de construcción de conocimiento, así como el carácter cultural e interpersonal del aprendizaje en situaciones naturales.

El estilo cognitivo de los alumnos ha sido definido por García y Pascual (1994) como “el tipo de estrategia mental mediante la cual el sujeto adquiere información del medio, la almacena en su memoria, la analiza y organiza, elabora y opera con ella, la recupera y utiliza para resolver los problemas que se plantea”. Tradicionalmente los docentes en educación secundaria no han prestado atención a los estilos cognitivos de los estudiantes por lo que no se han desarrollado intervenciones planificadas de manera explícita (más allá de las programaciones por materias).

Las estrategias de aprendizaje por su parte, en palabras de Weinstein y Mayer (1986) “pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”. Las tendencias actuales de la psicología de la instrucción ponen de manifiesto la necesidad de un cambio en el que se tengan en cuenta tanto las estrategias de aprendizaje de los discentes con el objetivo de mejorar el proceso de instrucción así como el estilo educativo del docente de manera que este lo comprenda conscientemente para poder proponer mejoras educativas. La actual ley educativa también enfatiza la necesidad de que la etapa escolar aporte a los alumnos destrezas sobre cuatro tipos de saberes: aprender, ser, estar y hacer. Dicho cambio necesariamente debe comenzar en primer lugar en una toma de consciencia de las diferentes formas de aprender, seguida de una

transformación de los estilos de enseñanza del docente. Además las evidencias de la práctica educativa constatan que la clase no es un grupo homogéneo en el que todos los alumnos aprenden de la misma manera sino que el profesional educativo tiene que desarrollar su eficacia docente de manera que se atienda a la diversidad teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de su alumnado, ya que el hecho de que un alumno desarrolle una u otra estrategia de aprendizaje depende en gran medida del estilo docente que se lleva a cabo.

Los estilos docentes, por su parte, tienen en cuenta la influencia de diversas variables del profesorado en su práctica educativa. Dichas variables están relacionadas con aspectos como la personalidad, sus características cognitivas, motivación, experiencia previa... Estas características serán analizadas con mayor detalle al hablar de las competencias del docente. Es imprescindible conocerlas porque, como se comentaba con anterioridad, la psicología de la instrucción estudia la interacción que se produce entre los alumnos y docentes. Por tanto, el resultado de la práctica educativa va a depender no solamente de los conocimientos que el profesor posea ni de sus recursos instructivos, sino que también intervendrán aspectos personales así como su capacidad para detectar y responder a las necesidades de sus alumnos.

Teniendo en cuenta la evidencia científica, es necesario que los docentes consideren los aspectos anteriores con el fin de poder mejorar los resultados de su práctica educativa. Como veremos a continuación, es el alumno quien construye el conocimiento a través de las situaciones de interacción, por tanto, es imprescindible conocer la manera en la que aprende. Así será posible pasar de un modelo centrado en la mera adquisición de conocimientos a otro basado en la construcción del conocimiento. De hecho, los rápidos cambios que están teniendo lugar en la sociedad actual como consecuencia de la globalización y el uso de la tecnología ponen de manifiesto la necesidad de un cambio de modelo centrado en la adquisición de conocimientos a otro que fomente el desarrollo de competencias por parte del alumnado tal como han determinado diferentes instituciones internacionales y se recoge en la actual ley educativa española, LOMCE.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Se considera que una competencia clave es decisiva a la hora de permitir que las personas alcancen la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, que favorezcan la inclusión social y propicien el desarrollo de la ciudadanía activa y se generen actitudes para el empleo de los ciudadanos. En el presente trabajo nos centraremos en la construcción de una ciudadanía activa por parte de los alumnos mediante las situaciones de interacción con los docentes, formados previamente en la competencia de resolución de conflictos.

Constructivismo

El constructivismo, de acuerdo con Carretero (1997), postula que “el individuo —,tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.”

El constructivismo ha sufrido una serie de cambios conceptuales desde su surgimiento en la década de los años 70 hasta nuestros días. Según Serrano y Pons (2011) la interpretación de dicha perspectiva psicológica ha estado influenciada por la corriente psicológica imperante en cada época de manera que podemos diferenciar tres tipos diferentes de constructivismo:

- Cognitivo.
- De orientación socio-cultural.
- Vinculado al construccionismo social.

Todas las perspectivas construccionistas coinciden en asignar un papel activo al estudiante en el proceso aprendizaje. De esta manera, es el propio sujeto quien elabora los conocimientos que aprende, más allá de una simple asimilación o copia de los contenidos en los que es instruido.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

No obstante, las diferentes concepciones de constructivismo difieren en la asignación sobre qué, cómo y quién construye el conocimiento. Así nos encontramos con cuatro tipos de sujetos constructivistas: sujeto individual, sujeto epistémico, sujeto psicológico y sujeto colectivo. Se trataría de un continuo en el que se otorga diferente importancia al sujeto en la construcción de conocimiento. Como consecuencia, en uno de los extremos se encontraría la perspectiva del sujeto individual según la cual la construcción del conocimiento es desarrollada por el individuo de manera autónoma. En el otro extremo estaría la concepción de sujeto colectivo según la cual el factor social es razón necesaria y suficiente para que se dé el aprendizaje.

El extremo individualista se basa en los principios de Von Glasersfeld quien postula que el conocimiento está en la mente de las personas y los individuos no tienen más alternativa que construir lo que conoce a través de su propia experiencia.

La concepción cognitiva del constructivismo se basa en las teorías de Piaget quien otorga la responsabilidad de la formación del individuo a un proceso interno consistente en relacionar los nuevos aprendizajes con aquello que el individuo ya conoce. Desde esta perspectiva el proceso implica una revisión, modificación, reorganización y diferenciación de las representaciones mentales (de ahí las concepciones de sujeto epistemológico en cuanto al tipo de procesamiento de la información utilizado en el aprendizaje y sujeto psicológico donde se otorga importancia tanto al procesamiento de la información así como a la relación del individuo con su entorno). De esta forma, en la perspectiva constructivista cognitiva se asume que la construcción de conocimientos puede estar condicionada por la interacción con otros individuos.

El constructivismo sociocultural se basa en las teorías de Vygotsky y postula que los individuos construyen los conocimientos en un entorno concreto donde tienen lugar una serie de interacciones voluntarias entre diferentes personas, por lo que se concede un mayor peso a la influencia social en la construcción de la educación.

El constructivismo social supone un paso más allá en la importancia del entorno en la construcción del conocimiento. Siguiendo a Serrano y Pons (2011) “(El constructivismo social) postula que la realidad es una construcción social y, por tanto,

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

ubica el conocimiento dentro del proceso de intercambio social”. De esta manera, “el proceso de comprensión es el resultado de una tarea cooperativa y activa entre personas que interactúan y el grado en que esa comprensión prevalece o es sostenida a través del tiempo está sujeto a las vicisitudes de los procesos sociales (comunicación, negociación, conflicto, etc.).”

En la actualidad, la investigación en psicología educativa sigue una tendencia que integra las perspectivas del construccionismo cognitivo y social. Así, los conocimientos se elaboran atendiendo a razones psicológicas en cuanto a los cambios que se producen en la mente del aprendiz, partiendo de sus conocimientos previos para modificarlos y crear modelos explicativos que den significado a la realidad. La adquisición de conocimientos también responde a factores sociales puesto que los aprendizajes tienen lugar en situaciones de interacción con otras personas que influyen en la elaboración de dichos modelos explicativos.

La educación en valores

A pesar de que, como hemos visto, los nuevos enfoques educativos centrados en la adquisición de competencias enfatizan la instrucción de aspectos educativos más allá de los meros contenidos académicos, en el pasado ya se ha debatido acerca de aquellas transformaciones aptitudinales que deben ocurrir en la escuela.

A finales del siglo XIX diversos autores como Durkheim y Dewey plantearon la necesidad de que la instrucción no debía responder exclusivamente a aspectos académicos sino que se debía instruir a los alumnos en una serie de valores con el objetivo de formar ciudadanos preparados para la democracia y el progreso.

En la actualidad encontramos que la sociedad está sumida en una crisis de valores en la que los modelos de los estudiantes, en muchas ocasiones, aparecen divididos. En este sentido podemos encontrar contradicciones entre lo que padres y maestros tratan de enseñar a nivel cívico con las conductas reforzadas por las tecnologías de la información y la comunicación donde generalmente se enfatizan el individualismo y el

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

egoísmo. En este punto el centro educativo debe favorecer el aprendizaje de valores que vayan encaminados al desarrollo de una ciudadanía activa.

Sin embargo, resulta complicada la enseñanza de una ciudadanía activa basada exclusivamente en el trabajo de contenidos seleccionados para tal fin, en ausencia de un modelo que sirva de guía práctico estable para el alumno. De esta forma, la propuesta de actividades formativas o de debate sobre dilemas morales, derechos humanos, responsabilidad social y medio ambiente, por ejemplo, pueden dar lugar a conocimientos teóricos que no lleguen a transferirse a la práctica en la vida del estudiante. Además es posible que dichos contenidos estén confrontados con la personalidad del alumno, lo que hace aún más complicado su aplicación en el día a día. Por tanto, es necesario que el profesor suponga un modelo de actuación, de manera que los aprendizajes cívicos sean integrados por el discente a través de las diversas actuaciones e intervenciones que el docente desarrolle en el aula.

Diversos autores (Jackson, 1992; Sarabia, 1994; Díaz Barriga, 1995 en Díaz Barriga 2005) han puesto de manifiesto que en los centros escolares no solamente se aprende aquello que se pretende enseñar basado en la programación de las asignaturas. Los alumnos además adquieren e interiorizan una serie de saberes no intencionados. Tales aprendizajes están relacionados con aspectos actitudinales y de valores y se conocen como currículo oculto. Es decir, los alumnos, mediante sus interacciones con el profesorado, adquieren una serie de conocimientos que van más allá de lo premeditado por parte de estos últimos. De acuerdo con el currículo oculto hemos de ser cautelosos con lo que, como docentes, transmitimos al alumnado, máxime cuando nuestro objetivo sea la formación en actitudes cívicas. En caso de que el mensaje que el profesor transmita esté en contradicción con su actuación, probablemente el aprendizaje del alumno se centre más en la actitud que en el contenido. Sarabia (en Díaz Barriga, 2005) postuló que el aprendizaje en valores tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Este autor además propone que dichos aprendizajes se desarrollan a través de cuatro tipos de procesos: refuerzo social, castigo, modelos e internalización de valores. Teniendo en cuenta la importancia de las actitudes de los modelos en el aprendizaje de valores parece imprescindible formar a los docentes en ciudadanía activa anteriormente a la formación de los alumnos en esta materia. Si este paso previo se

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

realiza correctamente, los resultados de los programas de instrucción en la competencia de ciudadanía activa tendrán mucho más éxito que la mera propuesta de asignaturas que aborden estos contenidos desde una perspectiva exclusivamente teórica.

Actualmente el aprendizaje de valores constituye un contenido transversal encaminado a la adquisición de la competencia de ciudadanía activa. Los contenidos transversales son aquellos que no se imparten en ninguna asignatura concreta sino que pueden ser abordados desde diferentes materias en un mismo periodo temporal o a lo largo de diferentes momentos. De acuerdo con Martínez (1995, en Díaz Barriga 2005) los contenidos transversales serían “contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido.” En nuestro país son diversos los contenidos transversales que se trabajan en los centros escolares, tales como: igualdad de género, educación vial, educación para la salud, educación moral y cívica... Este último será el objeto de intervención de este trabajo por lo que es importante tener en cuenta que la educación para la ciudadanía activa será trabajada por diferentes docentes en diversas asignaturas. Como consecuencia, es necesaria la formación de todo el cuerpo docente para que, además de proporcionar recursos cognitivos e intelectuales, actúen como modelos consistentes y el aprendizaje de los alumnos sea significativo.

Como se comentaba con anterioridad, debemos ser conscientes de que la educación en ciudadanía activa no se limita exclusivamente a un aprendizaje escolar sino que también depende de las influencias sociales externas. Es posible entonces que el estudiante, en ocasiones, encuentre contradicciones entre lo aprendido en el aula con lo observado fuera de ella. Por tanto, si conseguimos hacer de los docentes modelos relevantes y consistentes en la educación cívica, aumentarán las posibilidades de que los alumnos interioricen las competencias que se pretenden desarrollar y las pongan en práctica en su vida cotidiana.

La resolución de conflictos en las aulas

En la actualidad, la convivencia escolar es uno de los aspectos relacionados con la educación que más preocupan a nuestra sociedad, solamente equiparable al interés que suscitan el bajo rendimiento académico que manifiestan los informes PISA y la elevada tasa de fracaso escolar.

En primer lugar es importante definir de manera clara lo que entendemos por conflicto, puesto que el término, generalmente, adquiere una connotación negativa debido a que en numerosas ocasiones no se resuelve de manera adecuada sino a través de la violencia. Otro factor que fomenta esta concepción, es la percepción de que es necesaria una importante inversión de tiempo para resolverlo. Además su resolución se concibe como un momento de gran tensión que muchos individuos prefieren evitar, por lo que muchas veces se opta por ignorar esta situación. Para Funes (2000) un conflicto es “un proceso relacional en el que se producen interacciones antagónicas. Puede originarse simplemente en la concepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o de forma conjunta debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación, también por competencia o escasez de recursos. Lo que significa que uno va con un objetivo que el otro, probablemente, está dispuesto a obstaculizar o a no facilitar.”

A pesar de esta concepción pesimista del conflicto es necesario tener en cuenta que se trata de una situación natural, ya que sucede en todos los grupos sociales. Sin embargo, dependiendo de cómo sean las relaciones entre los miembros, sus actitudes y comunicación, el conflicto puede adquirir una perspectiva positiva.

Como se comentaba en la definición propuesta por Funes (2000), el conflicto es un proceso. Por lo tanto, supone superar una serie de pasos para su resolución: tiene un origen, un desarrollo y finalmente un desenlace. Los conflictos que suceden en las aulas, si los docentes trabajamos para que se resuelvan de manera pacífica y constructiva, deben ser entendidos como una herramienta más de aprendizaje. Tengamos en cuenta que su resolución supone el desarrollo y la puesta en marcha de una serie de habilidades sociales necesarias para el desarrollo de la ciudadanía activa: tener en cuenta las

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

opiniones de los demás (implica comunicación y empatía), ser capaz de negociar (debe existir capacidad de autorregulación para ceder), respetar a las partes interesadas, (ser tolerante). Desde esta perspectiva, estaremos desarrollando actitudes y aptitudes que promueven el desarrollo de valores y la construcción de una ciudadanía activa en el centro educativo y actuando como modelos implícitos de comportamiento para los alumnos.

Por el contrario, un conflicto ignorado o mal gestionado puede tener un desenlace violento que afectará a las relaciones de todo el grupo y no solamente a las partes implicadas. Habitualmente, cuando el conflicto es interpretado como un elemento relacional negativo, se aborda mediante la imposición de medidas sancionadoras, basadas en el Reglamento de Régimen Interno del centro. De esta forma no se resuelve la situación conflictiva sino que se genera una mayor insatisfacción de las partes y generalmente no sirve como una situación de aprendizaje (o medida educativa, si se prefiere). Desde esta perspectiva se entiende que se trata de un problema de disciplina más que de convivencia por lo que se asume una concepción demasiado simplista de las interrelaciones entre los miembros dentro del ámbito educativo.

Para resolver un conflicto de manera eficaz es necesario que se desarrollen habilidades comunicativas como son, en primer lugar, la comprensión (más allá de la escucha activa, incrementando la empatía) y la expresión realizada de forma asertiva, respetando al otro. Previamente, se deben atender cuestiones relacionadas con la gestión del aula generando sentimiento de pertenencia al grupo entre los miembros de manera que se sientan cómodos y valorados en ese contexto y se genere una relación de interdependencia entre los alumnos. Cuando esto ocurre y aparece una situación conflictiva, las partes interesadas tendrán una mayor y mejor predisposición a solucionarlo de manera pacífica para restablecer el equilibrio en el grupo. Otro aspecto que necesariamente se debe trabajar con los alumnos es el concepto de diversidad de opiniones. Vivimos en una sociedad en la que existen múltiples puntos de vista que deben ser respetados, es importante que se enseñe a los estudiantes a convivir con personas que piensan de manera diferente a uno mismo sin que suponga una fuente de malestar. Como consecuencia de lo anterior, cuando surjan opiniones u objetivos confrontados, se debe enseñar a negociar, lo que supone ponerse en el lugar del otro así

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

como buscar alternativas para resolver la situación. Estas alternativas pueden implicar que la persona se responsabilice a reparar el daño causado, por lo que aumentará su responsabilidad social.

La convivencia escolar se ve amenazada con cierta frecuencia por la aparición de conflictos. Si bien hemos incidido en que el conflicto es un fenómeno natural en las relaciones humanas, en ocasiones viene condicionada por situaciones agresivas. Así Iglesias (2000) realiza una clasificación de los conflictos violentos que ocurren en el contexto educativo en la relación profesor - alumno y entre alumnos. De esta forma, se incluyen cuatro categorías en los problemas de convivencia entre el alumno y el profesor:

- Agresiones hacia el docente.
- Indisciplina.
- Falta de civismo.
- Indiferencia hacia el profesor y los contenidos.

La bibliografía referente a los conflictos entre los alumnos habitualmente hace referencia a la aparición de conductas agresivas, relacionadas con situaciones de acoso escolar. En otras ocasiones se producen realidades violentas entre los propios alumnos que ocurren como forma de resolver conflictos. Según los estudios de El Defensor del Pueblo (2000), las conductas de acoso que se dan con mayor frecuencia en los centros escolares son: ignorar a algún alumno, esconder sus cosas, hablar mal de los compañeros, amenazas, robos, insultos y motes, pegar, romper cosas, no dejar participar, obligar a realizar alguna conducta... La persona que suele informar de estas situaciones es el propio docente, más que los propios alumnos y esto puede deberse a que es más crítico o que los alumnos tienen miedo a denunciar. Algunas de estas conductas agresivas entre iguales pueden aparecer como respuesta a una provocación, defensa del propio estatus, conflictos de intereses o defensa de los propios derechos. Curiosamente, las dos primeras habitualmente cuentan con apoyo social mientras que las dos últimas son juzgadas como inadecuadas. Así, en ocasiones, se valora la agresividad de un alumno en función de la naturaleza de su respuesta y no tanto en la intensidad de la misma. La prevención de la aparición y desarrollo de conductas violentas dentro del aula debe ser prioritaria desde el punto de vista del desarrollo

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

integral del alumno como ciudadano. Incluso desde una perspectiva más cerrada, centrada únicamente en el desarrollo de competencias cognitivas, es necesario intervenir en los conflictos, ya que de lo contrario afectarán al clima de clase y por tanto, dificultarán el aprendizaje de los contenidos.

Además conviene recordar que el desarrollo de una convivencia escolar adecuada se basa en la eficacia en resolución de conflictos de manera que se evite la aparición de conductas violentas.

Siguiendo a Trianes (2000), cuando se realiza una propuesta de intervención escolar en la resolución de conflictos, puede responder a diferentes realidades. Por un lado, puede tener un carácter preventivo de manera que se desarrolle antes de que ocurra. Por otro, puede ponerse en marcha una vez que la situación conflictiva se ha producido y pretende reestructurar el clima de clase. Además las intervenciones, dependiendo del agente sobre el que se quiera intervenir, pueden estar centradas en el alumno o en el contexto. Desde esta perspectiva, surgen cuatro cuadrantes de intervención:

- Centrada en el alumno y de carácter preventivo, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia de la ciudadanía activa por parte del alumnado.
- Centrada en el contexto y de carácter preventivo con el propósito de promover cambios en el proyecto del centro, desarrollo de propuestas educativas transversales, formación del profesorado...
- Centrada en el alumno y de carácter correctivo donde se trata de resolver la situación conflictiva una vez que se ha producido y comprende aspectos como la mediación, tratamiento individualizado...
- Centrada en el contexto y de carácter correctivo en relación al desarrollo de políticas educativas encaminadas a limitar las circunstancias en que los conflictos se desarrollan.

La intervención de este trabajo, según esta clasificación, estaría centrada en el contexto y de carácter preventivo, mediante la formación del profesorado en la resolución de conflictos en las aulas. El objetivo último, no obstante, no estaría limitado

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

a la formación y puesta en marcha por parte del docente de estrategias de resolución de conflictos sino que se persigue que el alumno aumente su responsabilidad y desarrolle su ciudadanía activa mediante el desarrollo de su competencia social. La competencia social, según Trianes (2001) “es la suma de valoraciones que recibe un niño sobre su comportamiento social por distintos agentes sociales (profesores, iguales, el propio alumno o los padres) en distintas situaciones”.

La convivencia en los centros educativos es un hecho que se encuentra estrechamente influenciado por los fenómenos de violencia escolar y bullying. Los conflictos aparecen cuando la convivencia se ve alterada. Por ello es importante el desarrollo de programas que vayan encaminados por un lado a prevenir la aparición de conductas violentas y por otro, a la intervención en los casos de acoso escolar. No obstante, como se exponía anteriormente, el conflicto es un fenómeno natural que aparece en las situaciones de interacción grupal de manera que es usual que ocurra dentro del aula. Lo importante es que la situación conflictiva se gestione de manera pacífica para que sirva de aprendizaje. De esta manera se abordará no solamente el conflicto en sí mismo, sino que también repercutirá en la violencia escolar y el bullying provocando una disminución de ambos fenómenos.

Pérez Fuentes y sus colaboradores (2011) realizaron un metaanálisis de los artículos publicados en revistas científicas relacionados con la convivencia y violencia escolar entre los años 1999 y 2009 con el fin de determinar las áreas poco investigadas y poder ofrecer propuestas de mejora para un mayor conocimiento del asunto. Una de las conclusiones más interesantes de este estudio es que las publicaciones, en su mayoría, se centran en la violencia escolar, siendo este el tema principal de casi la mitad de los artículos revisados, mientras que la convivencia solamente es abordada por el 14.89% del total. Otra conclusión relevante para este trabajo es la constatación de que las investigaciones, frecuentemente, se centran en el papel de los alumnos en las situaciones conflictivas, analizando la intervención del papel del docente en solamente el 25% del total revisado aunque el objeto de estudio, en este caso, es habitualmente su papel como mediador en el conflicto. De esta manera se puede apreciar que el papel del docente en la convivencia escolar no ha sido lo suficientemente considerado ni investigado.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

En el trabajo de Torrecilla y colaboradores (2016) se pone de manifiesto que los estudios centrados en el conflicto escolar frecuentemente tratan de identificar diferentes tipologías en oposición a los trabajos que pretenden proponer programas de intervención basados en la investigación – acción.

Respecto a los resultados de la implementación de programas de intervención en resolución de conflictos en secundaria, enfocado a los alumnos y desarrollado en horario de tutoría, Álvarez García y colaboradores (2009) concluyeron que los resultados más positivos se producen en los primeros cursos de secundaria.

El programa de intervención que se desarrolla en este trabajo tiene como objetivo el desarrollo de la competencia de resolución de conflictos por parte del profesorado basado en la identificación de dificultades actuales. Además la etapa en la que se pondría en práctica es el primer ciclo de secundaria por lo que cabría esperar resultados positivos.

Clasificación de competencias del profesorado

Hasta el momento en este trabajo se ha hecho referencia a diferentes enfoques teóricos que tratan de dar explicación a los procesos y situaciones que promueven los aprendizajes en las aulas. En varias ocasiones se ha expuesto que la construcción de conocimientos se desarrolla mediante la interacción de tres agentes: docentes, alumnos y conocimientos. Además se ha remarcado la importancia de que los docentes desarrollen una serie de competencias de manera que sean capaces de resolver su práctica diaria de manera más eficaz. A continuación vamos a centrarnos en la figura del profesor y más concretamente en las competencias que fomentan el éxito educativo.

El término de competencia ha ido evolucionando con el paso de los años. Si bien surgió en el mundo laboral en la década de los 70 del siglo pasado, actualmente se encuentra en auge en el ámbito educativo donde regula tanto la formación como la evaluación que reciben los estudiantes. Así, en los años 80 las competencias profesionales de los profesores asumían un enfoque simple ya que se entendían como una serie de cualidades particulares de la persona, que aparecían de manera aislada y

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

con un carácter principalmente cognitivo, responsables de un desempeño profesional eficiente. Con el paso de los años, esta concepción de las competencias ha evolucionado hasta ser entendidas como “configuraciones funcionales de la personalidad integradas por conocimientos, habilidades, motivos y valores construidos en el proceso de interacción social, que expresan la autodeterminación de la persona en el ejercicio eficiente y responsable de la profesión” según González Maura (2006).

El concepto de competencia también adopta diferentes concepciones en función del autor del estudio, así para Perrenoud (2008) la competencia es “la capacidad para movilizar conocimientos de todo tipo para salir al paso de situaciones problema” lo que implica una transferencia de los aprendizajes, de manera que el individuo aprende a generalizarlos y aplicarlos en aquellas situaciones en que sea preciso.

En el trabajo de Pérez Escoda de 2001 se realiza un meta-análisis del concepto de competencias profesionales en el que se pueden diferenciar 3 categorías. Por una parte aquellas centradas en la tarea que hacen referencia a la habilidad del individuo para cumplir con las funciones características de su trabajo. Por otra, aquellas centradas en el perfil relacionadas con los rasgos de personalidad del trabajador que influyen en el desempeño de su labor. Finalmente, el enfoque que tiene en cuenta la interacción de los elementos centrados tanto en la tarea como en el perfil, posibilitando que el individuo se adapte, transfiera sus conocimientos y resuelva de manera eficiente las situaciones novedosas que puedan aparecer, lo que constituye una concepción holística del término de competencia.

A pesar de que el concepto de competencia comenzara a utilizarse hace ya más de 40 años, actualmente ha resurgido el interés de clasificar de manera objetiva el grado de eficiencia en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Tradicionalmente, siempre se ha “sabido” que un docente eficaz no es aquel que únicamente domina una serie de conocimientos, sino que es preciso, que además, cuente con una serie de aptitudes y actitudes como son: la empatía, habilidades comunicativas, transferencia de conocimientos, capacidad para motivar a sus estudiantes, facilidad para transmitir los conocimientos al alumnado...

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

En la última década, promovidos por el surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, diversos autores han tratado de identificar y organizar aquellas competencias necesarias para un buen desarrollo de la actividad docente. A continuación se exponen las clasificaciones propuestas en las que se aprecia que el docente como mero “almacenador” de conocimientos responde a un planteamiento arcaico del maestro ideal.

En el trabajo realizado por De Miguel en 2006 se pone de manifiesto que las competencias en el ámbito docente se agrupan en 3 categorías: conocimientos, habilidades y destrezas y finalmente actitudes y valores. Cada una de estas categorías a su vez se encuentra compuesta por una serie de factores. En cuanto a los conocimientos se establecen diferencias entre los generales para el aprendizaje, los específicos para determinadas materias y los relacionados con el ámbito profesional. Respecto a las habilidades y destrezas vinculadas con el desarrollo profesional encontramos componentes intelectuales, de comunicación, interpersonales y de organización y gestión personal. Finalmente, las actitudes y valores ineludibles para el desempeño de la docencia como son la autonomía y la responsabilidad, estarían compuestos por la capacidad de desarrollo profesional y de compromiso personal.

González y Wagenaar (2003) en su proyecto Tuning proponen la existencia de tres competencias genéricas que estarían subdivididas en variables:

- Competencias cognitivas: aquellas que se utilizan para la formación y el aprendizaje. Estarían integradas por las estrategias de aprendizaje, planificación y organización del tiempo, comunicación tanto verbal como escrita, manejo de TICs, toma de decisiones, solución de problemas...
- Competencias sistémicas: hacen referencia a la capacidad de gestionar la actuación y las variables que la componen son: creatividad, capacidad emprendedora e innovadora, liderazgo, diseño y gestión de proyectos...
- Competencias interpersonales: determinada por las variables de capacidad de crítica y autocrítica, compromiso ético, trabajo en equipo, gestión de conflictos, negociación, sensibilidad a la diversidad y la multiculturalidad...

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Por su parte Winterton y otros (2006) apuntan que las competencias docentes se agrupan en torno a dos pilares; por un lado estaría el conceptual y procedimental y por el otro la base personal y social. Las competencias finalmente surgirían como consecuencia de la interacción de los pilares anteriores y serían:

- Competencia cognitiva; hace referencia a los conocimientos de un área concreta.
- Competencia operativa o funcional: alude al saber hacer.
- Competencia personal: explicada por las características personales así como por los valores éticos en el desempeño de la función docente.
- Competencia social: entendida como la capacidad para relacionarse con los demás de manera eficaz.
- Metacompetencia: sugiere dos tipos de habilidades; por una parte hace referencia al aspecto metodológico en cuanto a la aplicación de estrategias y por otro, a la capacidad de aprender a aprender.
- Competencia metacognitiva: sería el resultado de integrar las competencias anteriores (cognitiva, operativa, personal, social y metacompetencia).

Para Tigelaar y colaboradores (2004), la eficiencia de la función docente estaría determinada por varios factores que se exponen a continuación:

- Estilo docente y relación con el alumnado.
- Experto en el ámbito de los conocimientos.
- Facilitación de aprendizajes.
- Orientación y motivación.
- Evaluación.
- Cooperación en el diseño del currículo.
- Reflexión y apertura a la innovación.

Hasta ahora hemos hablado de los componentes de las competencias docentes. A continuación veremos diferentes clasificaciones elaboradas por diversos autores que tratan de identificar aquellos aspectos esenciales necesarios para un desarrollo eficiente de la enseñanza. Todas ellas tienen en común el interés de buscar parámetros objetivos,

cuantificables y evaluables en el sentido en que permiten realizar una valoración fiable de la actividad instructiva.

Para Scriven (1998) un buen docente se caracteriza por:

- Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza. Tanto de la materia como del centro donde la imparte.
- Planificación y organización de la enseñanza.
- Organización de la clase.
- Comunicación que se adapte al receptor y enfocada a los objetivos que se persigan.
- Eficacia en la instrucción.
- Evaluación para conocer no sólo el progreso del alumno sino también para identificar de manera temprana las necesidades.
- Profesionalidad en cuanto a las actitudes y al trato de los agentes relacionados con el aprendizaje (familias, otros profesionales...).
- Otros servicios individualizados del centro y su comunidad: cumplimiento de normas escolares y comunitarias, respeto de los espacios...

En la clasificación elaborada por Angulo en 1999 se concretan 5 competencias que deben encontrarse en un buen docente:

- Cognitive-based competencies: en referencia a las habilidades cognitivas.
- Performance-based competencies: es el saber hacer.
- Consequence-based competencies: apunta a los resultados de la actuación del profesorado.
- Exploratory competences: son otras competencias que tienen que ver con el saber aprender así como la búsqueda de nuevas oportunidades y estrategias para el aprendizaje.

Posteriormente Angulo, basándose en la clasificación de Gimeno y Pérez (1985) propone la siguiente categorización de las competencias:

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

- Destrezas de comunicación, donde se enfatiza la capacidad del maestro para expresar y comprender la información de manera eficaz.
- Conocimientos básicos sobre la materia que imparte así como del desarrollo madurativo y social de los alumnos.
- Destrezas técnicas relacionadas con la programación de los contenidos y actividades.
- Destrezas administrativas en cuanto a la gestión de la clase como grupo y su capacidad para generar patrones de comportamiento.
- Destrezas interpersonales que propicien el desarrollo de conductas orientadas a la ciudadanía activa.

La clasificación elaborada por el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Básicas) en el año 2002 propone 3 líneas en torno a las cuales se agrupan las competencias docentes:

- Uso de herramientas de manera interactiva en referencia a los elementos de la comunicación.
- Interacción en grupos homogéneos para desarrollar las buenas relaciones con los demás, cooperación, resolución de problemas...
- Actuación personal autónoma relacionada con la capacidad de autocontrol en las interacciones que se producen en los distintos contextos: familiar, social, laboral...

Según la clasificación de Perrenaud (2004) existirían diez competencias básicas para instruir de manera adecuada:

- Organización y motivación de situaciones de instrucción.
- Gestión de la progresión de los aprendizajes.
- Concebir y promover la evolución de los dispositivos de diferenciación.
- Implicación de los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
- Trabajo en equipo con otros profesionales, alumnos y familias.
- Informar e implicar a los padres en el proceso de enseñanza de los estudiantes.
- Intervenir en la gestión del centro escolar.
- Uso de TICs.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

- Ética profesional.
- Formación y actualización continua.

Por su parte, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en 2005 clasifica las competencias docentes en base a dos ejes: transversales, comunes a todos los maestros y específicas de cada especialidad. En este apartado nos centraremos en las competencias transversales que son tres:

- Instrumentales: relacionadas con las habilidades cognitivas, organizativas y comunicativas.
- Personales: que abarcan las relaciones y trabajo con otros así como variables éticas.
- Sistémicas: corresponden con el saber conocer y el carácter emprendedor y creativo del docente.

La Comisión de Innovación Pedagógica surgida de una asociación de centros de Formación Profesional del País Vasco llamado “Heziketa Teknikoko” HETEL 2005 realiza una identificación detallada de las competencias docentes agrupadas en tres categorías: profesionales, específicas como educador y personales.

- En cuanto a las profesionales, propone: competencia técnica (relacionada con los conocimientos), uso de TICs, plurilingüismo, trabajo en equipo, actualización continua, capacidad de gestión.
- Respecto a las que son específicas de su papel como educador se plantea que el docente: actúe como guía del proceso de aprendizaje, dinamice grupos, posea y desarrolle una serie de habilidades sociales y comunicativas que le permitan gestionar la convivencia dentro de su grupo, que motive, así como que actúe como tutor de aula.
- Finalmente, las competencias personales hacen referencia a la autoestima, el carácter abierto y positivo así como el compromiso con su labor educativa.

Para finalizar se propone una última clasificación en referencia a los estándares profesionales importados del contexto anglosajón a través de un meta-análisis realizado

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

por Escudero y Gómez en 2006. En ella las competencias docentes se aglutinan en base a tres ejes:

- Conocimientos de base, en los que se mencionan las variables de carácter cognitivo.
- Capacidades de aplicación del conocimiento, donde se recogen las variables referentes a la instrucción como son la organización, planificación y evaluación. Se entiende el conocimiento como un todo global que abarca tanto contenidos académicos como aspectos relativos a la convivencia, promoviendo el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico.
- Responsabilidad profesional y deontología, así como aprendizaje continuo.

A modo de resumen podemos decir que las diferentes clasificaciones de las competencias docentes propuestas recogen diversas variables. A pesar de que en algunas de ellas se ponga un mayor énfasis en describir y estructurar los componentes, a nivel general, todas ellas parecen apuntar a que las competencias de los profesionales del ámbito educativo se pueden aglutinar en base a cuatro pilares fundamentales propuestos por Delors (1996);

- Aprender a conocer: son las características profesionales relacionadas con los conocimientos de la materia por parte del maestro así como su capacidad para enseñar al educando. Además, el saber conocer entiende la educación como un fenómeno que ocurre a lo largo de toda la vida. Por su parte, aprender a conocer, es una de las competencias fundamentales que debe adquirir el alumno. De acuerdo con la LOMCE (2013) se supone al alumno una motivación intrínseca por el aprendizaje, más allá de los contextos formales y estructurados.
- Aprender a hacer: hace referencia a la capacidad para adaptarse a las situaciones en continuo cambio. En el caso del docente serían variables relacionadas con el ejercicio de la profesión que conciernen a las estrategias del docente para la organización y planificación de los contenidos, selección de materiales, metodologías empleadas en el aula...

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

- Aprender a convivir/ saber estar: alude a la competencia social que debe desarrollarse en el ámbito instruccional. En el caso del docente serían variables de interacción con los aprendices, otros profesionales, padres del alumnado...
- Aprender a ser: como el último pilar de esta clasificación. El objetivo final que persigue esta competencia es dotar al individuo de autonomía a la hora de tomar decisiones. En el caso del docente serían sus aptitudes personales favorables para el desarrollo de los aprendizajes.

Aunque la puesta en marcha de todas las competencias citadas en este apartado son necesarias para el desarrollo de una práctica docente eficaz, en este trabajo prestamos especial atención en aquellas que tienen que ver con la gestión de la convivencia. No debemos olvidar que el objetivo del presente documento es promover el valor del docente como modelo en resolución de conflictos para conseguir que los estudiantes adquieran una mayor responsabilidad en el ejercicio de la ciudadanía activa. Dicho objetivo se encuentra justificado en la medida en que todas las clasificaciones hacen referencia, de una u otra manera, a la importancia de que el docente ponga en práctica conductas enfocadas al desarrollo de la ciudadanía. A modo de resumen recordemos que González y Wagenaar (2003) hacen referencia a las competencias interpersonales, Winterton y otros aluden a las competencias personales, sociales y metacognitivas, para Scriven (1998) un buen docente debe prestar servicios individualizados del centro y su comunidad, Angulo en 1999 hace referencia a esta aptitud a través de las consequence-based competencias, exploratory competences, así como en su clasificación incluye destrezas administrativas e interpersonales; DeSeCo (2002) las menciona en dos de las tres líneas en las que agrupa las competencias, interacción en grupos homogéneos y actuación personal autónoma; Perrenaud (2004) las propone en tres de sus diez competencias, implicación de los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, trabajo en equipo con otros profesionales, alumnos y familias y ética profesional; la ANECA en 2005 las circunscribe dentro de las competencias transversales, concretamente en las personales; HETEL (2005) las incluye en competencias personales y específicas de su papel como educador; Escudero y Gómez (2006) hace referencia a ellas en las capacidades de aplicación del conocimiento por parte del docente y finalmente, se corresponderían con las competencias de aprender a convivir y aprender a ser respectivamente en la reciente clasificación de Delors.

Evaluación de las competencias docentes

Una vez analizadas las diferentes clasificaciones de las competencias docentes, se pone de manifiesto la necesidad de conocer en qué medida se encuentran desarrolladas por los profesores en su práctica académica. Para poder evaluar la función docente es imprescindible desarrollar instrumentos que recojan las competencias efectuadas por el profesorado en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Principalmente se valorarán los pilares fundamentales propuestos por Delors (1996): el nivel de competencia técnica tanto a nivel de dominio de la materia (saber) como a nivel metodológico, es decir, la capacidad de guiar el proceso (saber hacer), las relaciones que establezca con los demás (saber estar) y las características personales en la actuación docente (saber ser).

El instrumento utilizado en nuestro estudio para conocer las actuaciones del profesorado en el ejercicio de su profesión, la escala ECAD, supone una evaluación de las competencias docentes propuestas por la ANECA por lo que asume la transversalidad de las mismas. No obstante, se centra en la valoración de las competencias transversales- moduladoras más que en las científico - didácticas. La competencia científico - didáctica se refiere al conocimiento de los contenidos que han de enseñar a los alumnos y que conforma el currículo del Grado de Magisterio, donde se otorga una mayor importancia a los aspectos teóricos que a los prácticos y a los psicosociales. Las competencias transversales, por su parte, estarían relacionadas con las actitudes y aptitudes que el docente elabora en el ejercicio de su profesión. Son las que tradicionalmente han suscitado un menor interés y por tanto, las que menos se han trabajado. La dimensión competencial transversal es identificada mediante el estudio de tres módulos:

- Técnico - profesional. Esta dimensión tiene que ver con el desarrollo de actitudes y aptitudes para capacitar profesionalmente al individuo que quiere dedicarse a la docencia, así como la puesta en marcha de la ética profesional. El profesor debe ser capaz de promover el conocimiento aplicado de la materia, así como de tomar decisiones encaminadas a la consecución de los objetivos del aprendizaje y de ejecutar una acción adecuada para facilitar el acceso al conocimiento. Se corresponde con el factor instruccional de la ECAD.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

▪ **Mediacional - interactivo.** Esta dimensión trata tanto de aspectos relacionados con la facilitación de los aprendizajes (competencias pedagógicas, habilidades didácticas, métodos de enseñanza...) como de la capacidad del maestro para gestionar las interacciones comunicativas de los diferentes participantes en el aula. En este sentido, el docente actúa como mediador interpersonal en el contexto de aprendizaje, desarrollando vínculos con los discentes que favorezcan la interacción entre ellos. A modo de conclusión podemos decir que esta dimensión valora por un lado la competencia para la transmisión de los aprendizajes así como el proceso comunicativo y relacional. En la escala ECAD se corresponde con el factor Comunicativo-Relacional.

▪ **Personal- individual.** En este caso, atañe a las cualidades que debe poseer el docente como individuo y que tienen que ver con la capacidad de autocontrol, manejo de la situación, creatividad, autopercepción y autoestima, así como las actitudes que adopta en el aula (tolerancia, motivación, clima de clase favorable...). Se corresponde con el Factor socioemocional de la Escala ECAD.

En el apartado de descripción de variables de este trabajo se realizará un análisis más exhaustivo tanto de los factores mencionados así como de las variables que los conforman.

ESTUDIO EMPÍRICO

Objetivos

El desarrollo de este trabajo persigue un triple objetivo. Por un lado trata de describir y analizar las variables de los cuestionarios aplicados a los docentes y alumnos de 1º de ESO. Por un lado, la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente (ECAD) aplicada a profesores de secundaria y por otro, el Cuestionario de Actitudes de Responsabilidad en la ESO destinada a recoger información del alumnado.

En segundo lugar se plantea el objetivo de desarrollar una propuesta de intervención desde el Departamento de Orientación del centro. Dicho programa de intervención estará centrado en la formación de todo el profesorado que imparta clase en ese curso con la finalidad de que se desarrolle su capacidad para resolver conflictos en el aula de manera eficaz de modo que supongan un modelo consistente de actuación para sus alumnos.

En función del objetivo anterior se deriva un propósito a alcanzar de manera indirecta pero no por ello menos importante: el desarrollo, por parte del alumnado, de una serie de habilidades que potencien su competencia en ciudadanía activa, aumentando su responsabilidad social.

Método

Participantes

Para la realización de este estudio se utilizaron dos muestras; por un lado todos los estudiantes matriculados en 1º curso de ESO en un IES de una localidad cercana al municipio de Valladolid y por otro, los profesores que imparten clase en dicho curso. La muestra final está compuesta por 59 alumnos y 18 profesores.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Dicha muestra no es representativa ya que no se seleccionaron individuos al azar, sino que es inducida. Se considera representativa porque recoge las opiniones de todos los profesores y todos los alumnos de 1º curso de ESO.

En cuanto a los alumnos 32 eran hombres y 27 mujeres. La distribución por edad en la muestra de estudiantes se representa en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución por edad del alumnado participante

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12	34	57,6
13	22	37,3
14	2	3,4
15	1	1,7

La muestra de profesores estuvo compuesta por 8 hombres y 10 mujeres con una experiencia docente media de 18,11 años (D.T= 9.923) y una experiencia docente en el centro donde se aplicaron los cuestionarios de 5.9 años de media (D.T = 6.36). El ejercicio docente de estos profesores se ubica desde 1º ESO hasta 2º Bachillerato.

El instituto en el que se aplicaron los cuestionarios, se encuentra ubicado en una localidad cercana al municipio de Valladolid. Se trata de un centro público que abre sus puertas en el curso 1998-1999 como consecuencia directa del espectacular crecimiento demográfico de la localidad (ha visto crecer tanto su superficie como su número de vecinos aproximadamente un 50% en los últimos 15 años). El centro oferta Educación Secundaria Obligatoria (incluye el programa PMAR, así como la posibilidad de elección en 4º de ESO de la modalidad dirigida bien a enseñanzas académicas; a su vez enfocados al bachillerato de humanidades y ciencias sociales o al bachillerato de ciencias, bien orientados a la formación profesional). También ofrece Bachillerato en las modalidades de Ciencias y en Humanidades y Ciencias Sociales. Respecto a la formación profesional, en este centro se imparte el Ciclo Formativo de Grado Medio de Instalaciones Eléctricas y automáticas. El alumnado del centro conforma un grupo

heterogéneo que pone en evidencia la necesidad de medidas orientadas a la atención a la diversidad.

Respecto al contexto en que se encuentra ubicado el centro, el municipio anteriormente contaba con un único centro de educación secundaria incapaz de abarcar la demanda de formación en esta etapa. La localidad se encuentra muy cercana a la ciudad de Valladolid lo que la ha convertido en una ciudad dormitorio y, si bien anteriormente los habitantes se dedicaban a la agricultura y la industria, actualmente cuenta con profesionales de todos los sectores, con tendencia al alza entre los que desarrollan su actividad dentro del sector terciario, que eligen esta localidad por su situación con respecto a la capital de provincia.

Variables e instrumentos

La recogida de datos relevantes para este estudio se ha realizado mediante la aplicación de dos cuestionarios, cada uno de ellos aplicado a una muestra diferente en función del rol que se desarrolle dentro del sistema educativo. Por un lado se administró una prueba al profesorado “Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente” (ECAD) para conocer sus habilidades moduladoras del estilo de docencia. Puede consultarse en el Anexo 1.

Por otro, al alumnado del centro se le administró “Cuestionario de Actitudes de Responsabilidad en ESO” para determinar su nivel de cumplimiento de las normas en diversos contextos. Para mayor información, dirigirse al Anexo 2.

- La “Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente” (ECAD) es una adaptación de la ECAD- EP diseñada para ser administrada a profesores de Educación Primaria. La escala ECAD, refleja las propias opiniones del profesorado, en base a su autopercepción respecto a las competencias que pone en marcha en el ejercicio de su profesión. Dicha escala puede ser empleada como un instrumento de evaluación con propiedades psicométricas válidas y fiables. Presenta un formato tipo Likert, donde 1 significa el mínimo acuerdo con el enunciado del ítem y 5

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

significa el máximo acuerdo con el ítem correspondiente. Se encuentra constituida por 58 ítems (agrupados en 17 categorías) y está estructurada para recoger información cuantitativa acerca del nivel de competencia del profesorado en cuanto a tres factores: Socioemocional, Comunicativo-relacional e Instruccional. A su vez, dichos factores se encuentran representados por diferentes variables;

- Factor socioemocional: convivencia, mediación, dinamización grupal, implicación afectiva, adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, empatía y autoeficacia.

- Factor Comunicativo-relacional, constituido por las variables: asertividad, liderazgo afectivo, liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, comunicación no verbal y comunicación paraverbal.

- Factor Instruccional, que contiene las variables: adaptación a nuevas situaciones, control instruccional y planificación.

A continuación se detalla cada una de ellas:

El **Factor Socioemocional** de la escala ECAD hace referencia a la competencia personal-individual del docente, es decir, aquellas características personales intrínsecas del profesor como persona. Esta escala es evaluada a través de las siguientes variables:

- La autoeficacia en palabras de Bandura (1986) es “la creencia de las personas en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias encaminadas a la consecución del logro de determinados objetivos”. La autoeficacia docente no influye únicamente en el rendimiento, motivación y autoeficacia del alumnado sino que, además, el profesor con un elevado sentimiento de autoeficacia mostrará actitudes de apertura a nuevas ideas, métodos de enseñanza, mayor dedicación a sus alumnos y mayor compromiso con su profesión, tiene menores niveles de estrés y sus alumnos alcanzan mejores resultados.

- La convivencia escolar es entendida como el proceso por el que el estudiante adquiere un nuevo conocimiento gracias a la intervención del docente que le proporciona una nueva significación de los hechos ocurridos. En los centros escolares,

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

la convivencia puede verse afectada por una serie de conductas desadaptativas que interfieren tanto en las relaciones entre los componentes del aula (profesor y alumnos) como en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Éstas pueden ser de tres tipos: desmotivación y desinterés académico, indisciplina y finalmente, puesta en marcha de conductas disruptivas y agresivas. Es imprescindible que en el contexto escolar se desarrollen relaciones positivas entre el profesor y los alumnos para conseguir una convivencia de calidad ya que es condición *sine qua non* para que se consiga una situación favorable de aprendizaje. Para lograrlo se debe fomentar la comunicación, el diálogo, el respeto mutuo y la participación de los estudiantes.

- La adaptación comunicativa hace referencia a la capacidad del docente para modular los aspectos de la comunicación no verbal en la transmisión de la información de manera que sea comprensible para el alumnado. También está influido por la empatía ya que es importante que el profesor sintonice con el sentimiento de grupo, que sea consciente del nivel de comprensión...

- La sensibilidad comunicativa en este caso está relacionada tanto con las capacidades paraverbales del docente, es decir, los factores que afectan al mensaje que quiere transmitir (volumen, entonación...) como con el vínculo emocional que establece con sus alumnos.

- La mediación, es el conjunto de diferentes acciones que el docente pone en marcha cuando ocurre una situación conflictiva. Es muy importante el rol del maestro en la mediación de un conflicto ya que lo importante es tener la capacidad de extraer de ella una situación de aprendizaje. Lo ideal es que el docente asuma un rol negociador que tienda al desarrollo de pactos en el que todos los miembros implicados ganen algo. Es imprescindible el desarrollo de habilidades para gestionarlo de manera constructiva y no violenta. Las habilidades relacionadas con la gestión de los conflictos serían: el desarrollo de la autonomía personal del alumnado para que sea capaz de actuar de acuerdo con lo que piensa y no en respuesta a una recompensa o castigo. Es esencial, además, que se trabaje para buscar diferentes alternativas de respuesta de manera que se encuentren opciones que favorezcan una comunicación asertiva. Otra habilidad a desarrollar es una adecuada autoestima de los estudiantes, lo que propiciará que se

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

establezcan relaciones positivas entre ellos. Por otra parte, tanto el reconocimiento de las emociones (propias y de los compañeros) como la empatía y respeto hacia las opiniones de los demás, son factores que favorecen la convivencia positiva. Los docentes también deben ser pacientes a la hora de mediar en los conflictos puesto que hay que dejar pasar el tiempo necesario para que los implicados piensen en la situación y busquen soluciones.

- La implicación afectiva es el vínculo afectivo que se produce en la relación del docente – alumno dentro de un contexto de aprendizaje. Este vínculo no hace referencia exclusivamente al ámbito afectivo sino que pone de manifiesto la importancia de que el docente fomente la comunicación con sus alumnos, para que llegue a conocerlos. De esta manera será más viable desarrollar un aprendizaje constructivista en el que se relacionen los contenidos académicos con la experiencia vital del alumno. Es fundamental que los aprendizajes aprovechen las vivencias de los aprendices para conseguir que sean significativos.

- La empatía es una variable de la afectividad. Sería la capacidad de comprender las emociones y pensamientos de los demás para poder “ponernos en su lugar”. Para ello, es necesario que el docente esté abierto a escuchar a sus alumnos de manera que pueda conocerlos y comprenderlos mejor. Además, la empatía facilita el desarrollo del vínculo afectivo entre dos o más personas y la comunicación. Se trata de una habilidad que se puede trabajar y mejorar mediante actitudes como la escucha activa, mostrar interés por lo que se está contando, no interrumpir al hablante y evitar desarrollar un rol de experto más centrado en buscar soluciones que en comprender el problema.

- La variable de dinamización grupal mide la capacidad del docente para gestionar al grupo – clase. Pone de manifiesto la habilidad del profesional para implicar a los alumnos en la tarea educativa de manera que el grupo esté cohesionado, que sea más que la suma de personas que lo componen. Supone conseguir que exista una coordinación entre los alumnos que trabajan de manera conjunta fomentando la participación de tareas que favorezcan la colaboración y cooperación

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

El **Factor Comunicativo-Relacional** en la ECAD evalúa la competencia mediacional- interactiva del docente; es decir, aquellos aspectos tanto relacionados con la facilitación de los aprendizajes como con el proceso comunicativo y relacional que desarrolla en el aula a través de las siguientes variables:

- La Comunicación No Verbal es aquella que acompaña el mensaje hablado y se expresa a través de gestos, posturas corporales y faciales que reflejan una serie de emociones y actitudes del hablante. Es importante tener en cuenta que la comunicación no verbal tiene la capacidad de transmitir mensajes aunque no exista ningún discurso oral. Es más, es posible que incluso contradiga aquello que se está expresando verbalmente. Los elementos principales que componen la comunicación no verbal son la apariencia personal, los gestos, la postura y los movimientos del cuerpo, influidos por el tipo de relación entre los elementos de la comunicación. La expresión facial muestra las emociones que viven tanto el emisor como el receptor. Las posturas y movimientos corporales también expresan estados emocionales y se pueden utilizar para enfatizar determinados mensajes, cambiar de tema o asignar la palabra a otra persona. Los gestos generalmente ayudan a entender el mensaje oral siempre y cuando sean controlados por el emisor ya que, en caso contrario, pueden actuar como elementos de dispersión o contradecir aquello que se esté argumentando. La mirada tal y como dice la expresión popular “es el reflejo del alma” por lo que su potencia a la hora de transmitir un mensaje es fundamental. A través de ella se regulan los turnos de palabra y sirve para percibir la comunicación no verbal de los demás, además de apoyar el mensaje del emisor.

- La Comunicación Paraverbal es el componente que enfatiza lo que se dice directamente, el mensaje que se transmite de manera oral. Para su análisis se estudian diferentes aspectos de la voz: velocidad, vocabulario, volumen, timbre y entonación. La velocidad debe ser adecuada para que el alumno pueda seguir el mensaje que se le transmite. Por su parte, el vocabulario debe ser conocido por los estudiantes para que puedan acceder al mensaje. En cuanto al volumen, es importante modularlo en función de las necesidades ya que el mensaje debe llegar a toda el aula y además, sus variaciones suponen un recurso práctico para enfatizar conceptos o ideas importantes. El timbre es percibido como un reflejo de otras características sociales de la persona, por lo que afecta a la imagen que los estudiantes elaboran acerca del profesor. Por último, la

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

entonación supone una gran fuente de signos no verbales que favorece que los alumnos interpreten el mensaje.

- La asertividad es la capacidad de comunicar nuestras inquietudes de manera adecuada en cualquier momento y hacia cualquier persona. Se trata de la característica más importante de las habilidades sociales ya que fomenta el desarrollo de relaciones personales basadas en el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. La comunicación asertiva es la expresión directa de los propios sentimientos y pensamientos donde se defienden los derechos de uno mismo pero sin anteponerlos a los de los demás. Si un docente muestra un comportamiento no asertivo en el aula, puede estar poniendo trabas a los aprendizajes no solamente cognoscitivos sino también afectivos y de valores.

-El liderazgo es entendido como una forma de interacción en el aula más que como una intervención autoritaria del docente. Hargreaves en 2008 define el liderazgo docente en base a siete principios : promueve y facilita el aprendizaje diverso frente al estandarizado, facilita el liderazgo de otros, estimula el aprendizaje a través de múltiples canales, se preocupa por la evolución y desarrollo de sus alumnos, percibe la enseñanza como un acto de reflexión y profundización, potencia el intercambio dentro de su aula tanto con otro grupo de alumnos como dentro del claustro de profesores y como último principio, está comprometido con el mundo que le rodea y transmite y modela ese compromiso en su práctica profesional. Dentro de esta variable podemos diferenciar dos tipos de liderazgo: ejecutivo y afectivo.

- El liderazgo ejecutivo es aquel que tiene el propósito de proporcionar una formación académica y personal al alumno a través de la influencia del docente mediante la comunicación. Un buen líder pedagógico consigue aumentar la influencia sobre los alumnos más allá de la implícita por el rol que desempeña, consiguiendo, incluso, que los estudiantes también consigan ser líderes en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Para Grinberg, 1999, el liderazgo pedagógico es la capacidad para articular, conceptualizar, crear y promover espacios y posibilidades para un cambio crítico y efectivo de las condiciones que inhiben la mejora de todos y para todos.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

- El liderazgo afectivo está relacionado con el ejecutivo y sienta las bases para que éste ocurra. En este sentido entendemos liderazgo como la capacidad de influir en la relación interpersonal del docente y sus alumnos mediante la comunicación entre ellos, con la finalidad de conseguir que los alumnos alcancen una formación tanto académica como personal. Para que un profesor sea líder de una clase es necesario que exista un vínculo entre el docente y los estudiantes donde su autoridad no es impuesta sino que responde a un acuerdo implícito y voluntario del grupo. Algunas de las condiciones necesarias para que se desarrolle un adecuado liderazgo es que el profesor ponga en marcha actitudes de respetos, escucha, intercambio de ideas, eliminando siempre que sea posible, diferencias por cuestiones de edad, género, etnia...

- La resolución de conflictos en el contexto escolar puede estar encaminada a incidir sobre los aspectos relacionados con la tarea, en cuanto a las soluciones de tipo metodológicos relacionados con: los objetivos, contenidos, actividades y recursos necesarios para afrontar un problema de aprendizaje; con la conducta cuando su naturaleza responda a elementos afectivos o comportamentales como pueden ser la violencia, robos, consumo de sustancias...; o con las relaciones interpersonales, cuyo objetivo fundamental es mantener la cohesión grupal. Para resolver un conflicto es importante seguir una serie de pasos que serían: definirlo y analizarlo, conocer lo que quiere cada parte, planteamiento de alternativas, valoración de la viabilidad de cada alternativa y finalmente la toma de decisión.

El **Factor Instruccional** de la escala está relacionado con la competencia técnico-profesional que, como se comentaba anteriormente, tiene que ver con la capacitación del individuo en su profesionalización como docente.

- La planificación es la sistematización de la acción instruccional e incluye los objetivos, contenidos, actividades y evaluación del proceso de enseñanza. Es decir, son las acciones que desarrolla el docente para la estructuración de actividades académicas relacionadas con el alumno y su familia, el centro educativo, los diferentes miembros del claustro de profesores... e incluye las cogniciones y pensamientos del profesor durante todo el proceso. La planificación puede ser formal cuando existe un plan de

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

actuación o informal donde se incluyen las ideas que el profesor desarrolla en relación con los contenidos fuera de su horario de clase.

- El control instruccional mide la habilidad del docente para programar y diseñar modificaciones en la metodología para adaptarla a las nuevas demandas del sistema educativo.

- La adaptación a nuevas situaciones es la variable que valora el proceso de modificación de la conducta en función del requerimiento de las circunstancias del entorno. Para Piaget (1952) la adaptación es un proceso que consta de dos partes; asimilación (la influencia de factores externos) y acomodación (reorganización de las estructuras internas en base a la acomodación) en el que interaccionan la continuidad de los esquemas existentes y la posibilidad de alterarlos. En la escala ECAD la adaptación evalúa la capacidad del profesor para aceptar y amoldarse a los cambios que puedan ocurrir tanto en el contexto como en el sistema educativo.

Queda patente que la escala utilizada recoge un amplio espectro de elementos que influyen en las situaciones de aprendizaje más allá del mero conocimiento y dominio de los contenidos por parte del maestro. Dicho de otro modo, trata de recoger de manera objetiva el estilo de enseñanza y las competencias que el docente desarrolla en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

- La Escala de Actitudes de Responsabilidad en ESO (EARSA) se aplicó a la muestra de alumnos que en ese momento cursaban 1º de ESO. Este cuestionario consta de una primera parte donde se recogen datos sociodemográficos, relativos a la edad, curso que están realizando, sexo y el tipo de centro al que acuden público o privado. Está confeccionada en formato tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1 significa no/nunca y 5 siempre) y compuesta por 39 ítems. Recoge información acerca del cumplimiento de normas por parte de los adolescentes en diferentes ámbitos y contextos (familiar, social - relacional y académico). Este cuestionario sobre Responsabilidad Social está formado por 8 dimensiones que se distribuyen a lo largo de los ítems. Estas dimensiones son las siguientes:

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

- Perseverancia y autocontrol
- Autodisciplina ante los estudios y las cosas.
- Buena educación.
- Honradez y aceptación de los errores.
- Obediencia y confiabilidad.
- Familia como modelo.
- Generosidad y ayuda a los iguales.
- El profesorado como modelo de responsabilidad.

Metodología

Para estudio se utiliza una metodología de investigación no experimental puesto que no existe manipulación de variables por parte del experimentador. Además es cuantitativa, ya que la información utilizada es medible y cuantificable. Al mismo tiempo, se trata de una investigación de tipo transversal porque se recogen datos de una determinada muestra (alumnos y profesores de 1º de ESO del instituto) en un momento concreto.

La finalidad de este estudio es descriptiva puesto que se persigue el objetivo de describir y analizar las variables de los cuestionarios “ECAD” y “Actitudes de Responsabilidad en ESO”

Procedimiento

Previamente a la aplicación de los cuestionarios de “Actitudes de Responsabilidad para ESO” al alumnado, se procedió a elaborar una autorización que debía ser cumplimentada y firmada por los padres en la que se informaba de la realización del presente estudio así como la fecha, hora y lugar en que se aplicaría el cuestionario (siempre durante el horario de tutoría correspondiente y en cada clase de referencia). La aplicación del cuestionario fue llevada a cabo por la autora del presente trabajo. Durante esta fase se informó a los sujetos de las normas para la realización (sinceridad, anonimato...) y se resolvieron las dudas que surgieron con algunos de los ítems.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

En cuanto a los profesores, de la misma manera que los estudiantes, fueron previamente informados del objetivo de este estudio y se pidió su colaboración voluntaria. La mayoría de los docentes tuvo interés en participar y durante los primeros minutos de las sesiones de evaluación del 2º trimestre (14, 15 y 16 de marzo del año 2016) se les entregó el cuestionario y se explicaron las normas de cumplimentación. Los docentes devolvieron las pruebas completadas entre los días 15 y 17 de marzo. Individualmente se agradeció su colaboración en el estudio a medida que iban entregando los cuestionarios.

Una vez recogidos los datos que han servido para el desarrollo del estudio, se transcribieron los resultados al programa Microsoft Excel y posteriormente se realizó un análisis estadístico mediante el programa SPSS (Statistical Package for the Social Science). Los resultados obtenidos se analizan en el siguiente apartado.

Resultados

Tras la administración de los cuestionarios a ambas muestras (alumnos y profesores) se procede al análisis estadístico de los resultados. Se realiza un análisis descriptivo con el objetivo de conocer en qué medida el profesorado se considera eficaz en el dominio de los factores Socioemocional y Comunicativo - Relacional de la Escala ECAD. En esta ocasión, obviaremos los datos que hacen referencia al Factor Instrumental puesto que no resultan de interés para la finalidad de este documento. Dicho de otro modo y atendiendo a la finalidad que se persigue en este trabajo, nos centraremos en el análisis de las variables relacionadas con la resolución de conflictos así como en las habilidades sociales, debido a la estrecha relación que existe entre ambas y la influencia que tienen en la creación y mantenimiento de un buen clima en el aula.

En la tabla 2 podemos observar los resultados de los estadísticos descriptivos de la muestra de profesores en los Factores Socioemocional y Comunicativo – Relacional de la escala ECAD. Recordemos que la escala ECAD se corresponde con un formato estilo Likert en la que la puntuación 1 se otorga cuando el docente no está nada de acuerdo con el enunciado, mientras que 5 supone un grado de acuerdo total.

**Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de
secundaria en resolución de conflictos**

Tabla 2

Media y desviación típica de las puntuaciones directas en las variables correspondientes a los Factores Socioemocional y Comunicativo- Relacional de la ECAD

Variabes	M	SD
Convivencia.	4,4524	,38034
Empatía.	4,1944	,57238
Adaptación comunicativa.	4,1296	,48694
Sensibilidad comunicativa.	4,1944	,64486
Mediación.	4,1444	,54365
Implicación afectiva.	4,0000	,70711
Dinamización grupal.	4,0556	,63158
Autoeficacia.	4,2870	,38265
Factor Socioemocional.	4,1822	,41228
Comunicación no verbal.	3,7963	,68732
Asertividad.	4,2222	,64676
Liderazgo ejecutivo.	3,9722	,58088
Resolución de conflictos.	3,9306	,57398
Comunicación paraverbal.	4,3056	,48926
Liderazgo afectivo.	3,9722	,69604
Factor Comunicativo-Relacional	4,0332	,44649

En la Tabla 2 podemos comprobar que las variables en las que los docentes se consideran menos eficaces son, ordenadas de menor a mayor autoeficacia: comunicación no verbal, resolución de conflictos y liderazgo, tanto ejecutivo como afectivo. Respecto a las categorías en las que los docentes se perciben más competentes, encontramos la convivencia, comunicación paraverbal, autoeficacia y asertividad.

En cuanto a la variabilidad de respuestas, la implicación afectiva es la que obtiene una menor homogeneidad, lo que significa que es la que supone mayores diferencias en la actuación de los docentes. La variable convivencia, por el contrario, es la que muestra una mayor similitud de respuesta entre los docentes.

Parece interesante realizar un análisis más pormenorizado de las variables en las que obtienen las puntuaciones más bajas ya que hacen referencia a aspectos que se

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

consideran fundamentales a la hora de abordar los conflictos en el aula. Para ello, en la tabla 3, vamos a observar los ítems de la ECAD que hacen referencia a las dimensiones comunicación no verbal, resolución de conflictos, liderazgo ejecutivo y resolución de conflictos. No analizaremos todos ellos sino que nos vamos a centrar en aquellos en los que los docentes han obtenido las puntuaciones más bajas. No obstante, pueden examinarse los estadísticos de todos ellos en el Anexo 3.

Tabla 3

Media y desviación típica de las puntuaciones directas en los ítems con baja puntuación correspondientes a las variables con menor autoeficacia percibida docente

DIMENSIÓN	ITEM	M	SV
COMUNICACIÓN NO - VERBAL	Según sea el contenido de mi explicación hago señales de asentimiento o de negación con la cabeza	3,94	1,110
	El alumnado agradece que realice gestos cuando hablo	3,44	,616
LIDERAZGO EJECUTIVO	En clase tengo en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado	3,78	,732
LIDERAZGO AFECTIVO	Despierto entusiasmo en mi grupo de alumnos/as	3,94	,725
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	En la resolución de conflictos entre el alumnado adopto un estilo negociador.	3,89	1,079
	Ante un problema analizo las diferencias y las oportunidades	3,78	,647
	Procuro enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema.	3,94	,998

Como se puede comprobar en la tabla 3, la media docente se encuentra por debajo de los 4 puntos en diversos ítems relevantes para el objetivo de este trabajo. Concretamente, la variable resolución de conflictos es donde encontramos mayor dificultad ya que puntúan más de un punto por debajo del total (5 puntos) en 3 de los 4 ítems que componen esta variable. Llama también la atención la variabilidad de

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

respuestas que encontramos cuando se alude al estilo que se adopta en la resolución de conflictos así como en la identificación de elementos que componen un problema.

Respecto a la muestra de alumnos, analizamos los datos estadísticos extraídos del Cuestionario de Actitudes de Responsabilidad para ESO. Podemos observar los estadísticos en la tabla 4.

Tabla 4

Media y desviación típica de las puntuaciones directas en las dimensiones correspondientes al grado de responsabilidad social en alumnos de 1º de ESO

	M	SD
Perseverancia y autocontrol	4,3898	,45786
Autodisciplina ante los estudios y las cosas	4,0593	,54734
Buena educación	4,5226	,36940
Honradez y aceptación de los errores	4,1751	,60047
Obediencia y confiabilidad	3,9887	,81407
Familia como modelo	3,0989	,64928
Generosidad y ayuda a los iguales	4,3093	,59694
El profesorado como modelo de responsabilidad	4,1017	,53159

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos comprobar que las dimensiones en las que se aprecia una mayor responsabilidad son: buena educación y perseverancia - autocontrol, seguidas de generosidad y ayuda a los iguales. En cuanto a las variables que esta muestra elige como menos representativas de su responsabilidad, encontramos a la familia como modelo, obediencia y confiabilidad y la autodisciplina ante los estudios y las cosas. El profesorado como modelo de responsabilidad se ubica en una posición intermedia, sorprendentemente por delante de la familia como modelo.

Respecto a la variabilidad de los resultados, comprobamos que la dimensión obediencia y confiabilidad obtiene unas respuestas muy heterogéneas, así como la familia como modelo y la honradez y aceptación de los errores. Sin embargo, existe un elevado grado de acuerdo en la dimensión de educación ya que es en la que observamos una menor variabilidad. Posteriormente, analizaremos las respuestas de los alumnos de manera que podamos identificar el grado de importancia que otorgan a los profesores

como modelo de responsabilidad ya que sitúan el papel del profesorado como modelo de responsabilidad por encima de la familia como modelo.

Discusión y conclusiones

Con la realización de este trabajo nos propusimos aportar información acerca de la autoeficacia percibida docente en el desarrollo de su práctica diaria. Para ello hemos analizado los resultados de la escala ECAD con el objetivo de conocer en qué factores y dimensiones se sienten más competentes. Tras el análisis de los resultados comprobamos que las áreas en las que consideran que tienen que mejorar están relacionadas con los factores socioemocional y comunicativo relacional.

Concretamente, las áreas de mejora que señalan los profesores tienen que ver con las dimensiones de comunicación no verbal, resolución de conflictos y liderazgo ejecutivo. Se considera que estos aspectos son fundamentales para poder crear un clima de clase adecuado y poder hacer frente de manera competente a la resolución eficaz de conflictos que surjan en las aulas. Por ello, se hace necesario establecer un plan de intervención que permita formar a los docentes en estas habilidades de manera que puedan ser más eficientes en el desempeño de su profesión.

La gran variabilidad de los resultados hace pensar que existe poca consistencia entre los docentes a la hora de enfrentarse a las situaciones conflictivas que puedan ocurrir en el centro escolar. Esto, aparentemente, significa que el hecho de que un conflicto se resuelva adecuadamente, dependerá de la implicación del profesor que se encuentre en el aula en ese momento y de su criterio. Como hemos comentado anteriormente en el trabajo, muchas personas perciben los conflictos como elementos negativos y deciden no intervenir. Además una situación conflictiva no resuelta afecta a la dinámica del grupo, por lo que, en caso de que no se tomen medidas para su resolución, puede derivar en un mal funcionamiento crónico de todo el grupo.

Otro aspecto al que hemos prestado atención a lo largo de este documento es la consideración de que los profesores, mediante su intervención en el aula, transmiten a los alumnos una serie de conocimientos y valores. Pero su influencia va más allá porque

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

como hemos podido comprobar en los resultados de la Escala de Evaluación de las Actitudes de Responsabilidad Social, los alumnos consideran que los docentes constituyen una de las principales dimensiones de su responsabilidad, ya que el papel de los profesores como modelo de responsabilidad lo sitúan por delante del que dan a sus propias familias.

Si bien tradicionalmente la familia había supuesto el principal modelo de actuación para los estudiantes, hemos comprobado que la tendencia ha cambiado y tiene más peso el papel del profesor. Este cambio tal vez pueda explicarse por diversos motivos como pueden ser: el escaso tiempo que los padres dedican a sus hijos en la actualidad (debido a la dificultad para conciliar trabajo y familia), la ausencia de normas claras en el contexto familiar, la inconsistencia en los estilos de crianza entre los padres... De cualquier manera, los datos apuntan a la importancia de la influencia del profesorado en el desarrollo de la responsabilidad social de los adolescentes. Por ello es fundamental que exista una implicación de los profesores en las actuaciones que llevan a cabo en el centro, más allá de las meramente académicas. También es necesario que exista consistencia en sus intervenciones, de manera que se generen unos patrones claros de actuación que el alumnado pueda interiorizar y reproducir tanto en el aula como fuera de ella.

En futuras investigaciones sería interesante desarrollar un cuestionario para padres de manera que pudiéramos concretar de manera más precisa el origen de los resultados obtenidos en el cuestionario de responsabilidad de los alumnos, así como las áreas de mejora y poder establecer propuestas de intervención también para ellos.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta en futuras investigaciones es determinar las correlaciones existentes entre la autoeficacia percibida docente y las actitudes de responsabilidad de los alumnos.

Además de la influencia de las actuaciones docentes en el desarrollo de la competencia social y personal del alumnado, mediante el desarrollo de una ciudadanía activa, la responsabilidad estaría directamente relacionada con el rendimiento académico. De acuerdo con la investigación de Monsalvo, Carbonero, Valdivieso, y

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Antón (2015), “el mayor rendimiento académico denota una mayor amplitud y profundidad en el desarrollo de las actitudes de responsabilidad social, no solo desde una perspectiva social o proyectiva, sino desde una dimensión introyectiva o intrínseca”. Para la elaboración de este trabajo no se han recogido datos sobre el rendimiento académico, pero sería conveniente hacerlo en posteriores estudios para analizar las correlaciones con la variable de responsabilidad.

Recordemos que el segundo objetivo que se planteaba en la elaboración de este trabajo es el diseño de una propuesta de intervención que incremente la responsabilidad social del alumnado mediante el papel del profesor como modelo. Tras su puesta en marcha y finalización, convendría realizar un posttest tanto a los docentes para saber si aumenta su percepción de autoeficacia, como conocer las opiniones de los alumnos para ver si aumenta la importancia del papel del profesor como modelo. En caso de contar con datos sobre el rendimiento académico, también podrían ser analizados para determinar en qué medida el aumento de la responsabilidad, produce un incremento del rendimiento escolar.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Los programas de convivencia y resolución de conflictos surgen en nuestro país en los años 90. El objeto de estos programas, en su mayoría, ha sido el propio alumno y se ha dejado en un segundo plano a los docentes, que si bien son los encargados de formar a sus estudiantes en tales aptitudes, con frecuencia se da por supuesto que son eficaces en la gestión de los conflictos.

Siguiendo a Torrecilla y colaboradores (2016) “los programas relativos a la convivencia y resolución de conflictos en centros educativos centrados en la intervención con el profesorado, diferencian cinco capacidades: 1. comprensión e identificación de los elementos de un conflicto, 2. regulación de las emociones personales; 3. gestión de relaciones interpersonales; 4. potenciación de climas de trabajo colaborativo; 5. aplicación de estrategias de resolución en conflictos a situaciones concretas”.

En este trabajo se realiza una propuesta de intervención dirigida a la formación del profesorado que imparte clase en 1º de ESO en este centro, con el objetivo principal de mejorar su competencia en resolución eficaz de los conflictos escolares. La gestión eficaz del conflicto fomenta el desarrollo de una ciudadanía activa de los alumnos que, como ya se ha especificado en la justificación teórica, es un contenido transversal, y por lo tanto, se trabaja desde las diferentes materias.

Mediante la formación de todo el profesorado que imparte clase en ese curso, nos aseguraremos de que el responsable de la gestión del aula en cada momento, es realmente capaz de resolver las situaciones conflictivas que puedan suceder durante el desarrollo de la instrucción. Además, se pretende aumentar el papel como modelo que los profesores tienen sobre los alumnos y así también podrá verse aumentada la responsabilidad de los alumnos, concretamente su responsabilidad social lo que, como consecuencia, potenciará su competencia en ciudadanía activa. Como hemos comentado con anterioridad en este trabajo, la formación en valores se aprende a través de la puesta en marcha de comportamientos que son paulatinamente interiorizados por el alumnado y no por mera explicación de una serie de contenidos descontextualizados que si bien

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

pueden ser comprendidos por los estudiantes, no significa que realmente los “aprendan”, es decir, que vayan a ponerlos en práctica en su día a día.

Además se instruirá a los docentes en la metodología de aprendizaje cooperativo de manera que pueda ser incluida en la programación de sus respectivas asignaturas y ponerlas en práctica en sus clases.

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar mediante este programa de intervención son los siguientes:

1. Concienciar a los docentes sobre la importancia de la resolución de conflictos.
2. Instruir en las competencias relacionadas con la resolución de conflictos en el aula para que los profesores sean capaces de diagnosticar conflictos, conductas conflictivas y/o violentas en las aulas.
3. Estimular la capacidad de reflexión, pensamiento y actitud crítica de los docentes ante situaciones que supongan conflictos o situaciones problemáticas.
4. Elaborar propuestas de prevención de conductas conflictivas para favorecer un buen clima educativo.
5. Hacer consciente al docente de su papel como modelo para el alumnado.
6. Mejorar las relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa y optimizar el clima de aula.
7. Generalizar y transferir los contenidos del programa de intervención de manera que el docente los ponga en práctica en su trabajo diario.
8. Realizar propuestas concretas para promover la educación para la convivencia.
9. Instruir a los docentes en la metodología de aprendizaje cooperativo.
10. Mejorar la competencia y responsabilidad social del alumnado.

Sesión 1: Introducción al conflicto. Comprensión e identificación de sus elementos.

Justificación de la sesión.

Como se especificaba en la justificación teórica, para resolver un conflicto es imprescindible seguir una serie de pasos que serían: definirlo y analizarlo, conocer lo que quiere cada parte, planteamiento de alternativas, valorar la viabilidad de cada alternativa.

Descripción.

A lo largo de esta sesión se ofrecerá información teórica sobre el conflicto, se analizarán diferentes situaciones conflictivas para que se puedan identificar los elementos que la componen. Posteriormente se propondrán diferentes alternativas para su resolución y para finalizar, se valorará la viabilidad y consecuencias de cada una de ellas de manera que se pueda tomar una decisión sobre la pertinencia de las propuestas y finalmente tomar una decisión adecuada.

Objetivos.

- Desmitificar el conflicto como un concepto negativo.
- Concienciar a los docentes sobre la importancia de la resolución de conflictos.
- Instruir en los componentes de los conflictos y fomentar las competencias relacionadas con la resolución de conflictos en el aula.
- Estimular la capacidad de reflexión, pensamiento y actitud crítica de los docentes ante situaciones que supongan conflictos o situaciones problemáticas.
- Fomentar una adecuada toma de decisiones, basadas en la reflexión.

Actividades.

En primer lugar se elaborará una breve explicación sobre el concepto de conflicto desde una perspectiva positiva, haciendo hincapié en que conforma un elemento natural en las relaciones humanas.

Después se realizará una actividad práctica que consistirá en el visionado de archivos donde se recojan situaciones conflictivas de diferente naturaleza (agresivas,

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

violentas o basadas en distintos puntos de vista) en contextos deportivos. En pequeños grupos, formados por 3 o 4 docentes, se debatirá acerca de los factores que conforman el conflicto: quienes están implicados, qué está sucediendo, cuándo y dónde comenzó, por qué ha ocurrido... Posteriormente se hará una puesta en común en el gran grupo para comentar las conclusiones a las que hayan llegado.

A continuación se les instruirá el método PIGEP de autocontrol y toma de decisiones en situaciones conflictivas propuesto por Crary (1994) que consiste en seguir una serie de pasos para tomar una decisión sobre la mejor estrategia para resolver un conflicto. Este método supone una serie de pasos cuyas iniciales forman el acrónimo que le da nombre. Dichas fases son las siguientes:

- Parar: consiste en detenerse a pensar cómo se va a intervenir cuando se detecta una situación conflictiva, especular sobre lo que se va a decir, de qué manera se va a hacer y no dejarse llevar por el primer impulso.
- Identificar el problema: supone definir la situación conflictiva, analizar la situación en conjunto. Escuchar a las partes implicadas y en caso de que concierna al propio docente, que muestre su perspectiva de los hechos.
- Generar posibles soluciones a la situación. Recopilar ideas encaminadas a la resolución del conflicto sin valorar la viabilidad de las mismas.
- Evaluar las ideas generadas en el paso anterior. Se selecciona la más oportuna entre las diferentes alternativas de manera que se satisfagan las necesidades de todas las partes implicadas en el conflicto.
- Planificar la intervención. Significa poner en práctica las soluciones elegidas previendo las dificultades que puedan surgir en el proceso para que sea lo más realista posible. A continuación establece un plan para la puesta en marcha de las acciones para la resolución.

La última actividad de esta sesión consistirá en que, de nuevo en pequeños grupos de 3 o 4 componentes, planteen situaciones conflictivas que hayan vivido en clase. Deben comentar qué pasó, quiénes estuvieron implicados y por qué creen que ocurrió. Posteriormente, entre todos los miembros del pequeño grupo, propondrán diferentes alternativas para su resolución, teniendo en cuenta los elementos implicados.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Posteriormente se valorará de manera crítica cada una de las alternativas y finalmente decidirán cuál hubiera sido la mejor forma de resolverlo e hipotetizar sobre las consecuencias de haber adoptado esa medida. Una vez que cada grupo haya tomado decisiones sobre la mejor intervención en cada caso, pasarán a comentarlas y compartirlas con el gran grupo formado por todos los docentes.

Metodología.

Para el desarrollo de esta sesión se va a propiciar la participación activa de los docentes. Las actividades, se realizarán: individualmente la escucha de la presentación teórica; en pequeño grupo el visionado de los documentos y la propuesta de experiencias conflictivas en el aula y en gran grupo las tres actividades. Se utilizará la técnica de brainstorming para la propuesta de alternativas.

Recursos.

Materiales: será necesario disponer de un ordenador, pantalla y proyector para poder realizar la presentación teórica (en Power Point), así como el visionado de documentos gráficos. También será necesario contar con bolígrafos y folios para poder realizar las actividades propuestas.

Espaciales: se utilizará una sala amplia destinada a dar charlas, o una clase del centro, con capacidad para albergar a los participantes y que cuente con los recursos materiales necesarios.

Sesión 2: Habilidades sociales y comunicativas.

Justificación de la sesión.

Es necesario que los docentes conozcan los elementos que intervienen en la comunicación para que puedan gestionarlos eficazmente. Así se conseguirá que el receptor comprenda el mensaje que realmente se quiere transmitir y no aparezca alterado por interferencias entre distintos elementos de la comunicación. Una buena comunicación es imprescindible a la hora de resolver los conflictos escolares. Además, el desarrollo de una comunicación de calidad, tiene efectos como un aumento de la

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

autoestima, reducción de la ansiedad como consecuencia de querer ser aceptado... Asimismo el desarrollo de una buena comunicación, siguiendo a Funes (2000), tiene los siguientes efectos sobre la convivencia:

- “Permite una organización cooperativa.
- Ayuda a resolver problemas y evitar que queden enquistados.
- Proporciona una mayor seguridad individual, contribuyendo a la autoestima y la autovaloración, así como a la autonomía y la seguridad.
- Aumenta la comunicación ya que se muestra eficaz para atender las cuestiones personales y grupales.”

Descripción.

En primer lugar se ofrecerá información teórica sobre elementos de la comunicación y posteriormente se analizarán las habilidades sociales y los elementos que las componen y se deben de trabajar.

Objetivos.

- Ofrecer información a los docentes sobre los componentes de la comunicación y las habilidades sociales.
- Tener en cuenta la existencia de diferentes tipos de comunicación: verbal y no verbal.
- Dar a conocer las repercusiones que el desarrollo de buenas habilidades comunicativas tienen sobre el alumnado y su comportamiento
- Concienciar al profesorado de la importancia de que exista concordancia entre el mensaje verbal y no verbal que transmiten.
- Mejorar la comunicación en el aula.
- Mejorar las relaciones entre profesor-alumno.
- Mejorar del clima del aula.
- Aumentar la participación y la atención del alumnado.

Actividades.

En primer lugar se ofrecerá información teórica acerca de los tipos de comunicación, haciendo conscientes a los docentes de que nuestro mensaje no está

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

exclusivamente compuesto por la información que transmitimos de manera oral sino que también transmitimos gran cantidad de información a través de nuestro cuerpo, nuestros gestos y nuestras expresiones. De esta manera, encontramos diferentes tipos de comunicación, a saber:

- Comunicación verbal: la que se transmite de manera oral o escrita.
- Comunicación no verbal: transmite información por medio de nuestros gestos, expresiones corporales, usos de la voz.... En muchas ocasiones, el emisor no es consciente del mensaje que transmite mediante este tipo de comunicación, sin embargo contiene gran cantidad de información. Si el mensaje que se transmite de manera no verbal entra en contradicción con la comunicación oral, tendrá más peso lo que se hace que lo que se dice, por ello es imprescindible que los docentes tomen conciencia de ella para intentar que exista coherencia entre ambos tipos de comunicación.

La comunicación no verbal está compuesta por 3 tipos de elementos:

- Kinésica: hace referencia a los movimientos que el emisor realiza con su cuerpo durante la comunicación. Alude a los gestos, la posición del cuerpo, las expresiones del rostro y el contacto ocular.
- Paraverbal o paralingüística: se corresponde con los aspectos vocales pero que no incluyen ningún elemento lingüístico. Los elementos paraverbales incluyen: el tono de la voz, la fluidez en la pronunciación, las vocalizaciones, el uso de los silencios, la velocidad y el tiempo de intervención oral. La paralingüística es un elemento que resulta muy útil a la hora de que el receptor comprenda el mensaje que se pretende transmitir, de manera que si acompaña al mensaje oral, hace la comunicación más efectiva.
- Proxémica: concierne al uso que el emisor hace del espacio personal y social. En el contexto del aula, alude a la distancia que el profesor tiene con sus alumnos a la hora de relacionarse con ellos o la manera en que utiliza el espacio de la clase durante sus explicaciones.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

A continuación, se pedirá a los participantes que lean diferentes mensajes pero con la particularidad de que tienen que regular los aspectos no verbales de manera que sean inconsistentes con el mensaje. Se puede pedir, por ejemplo, que imaginen que tienen que dar un mensaje con contenido triste pero los elementos no verbales deben ir en una línea alegre.

Posteriormente, se realizará una actividad modificada de Albaladejo (2008). Los participantes deberán imaginar que quieren transmitir el mismo mensaje a diferentes receptores de forma que deben adecuar el contenido no verbal a la persona con la que se están comunicando. Por ejemplo, el mensaje puede ser “me gusta el chocolate” y los posibles receptores serán:

- Un alumno que frecuentemente se muestra disruptivo en clase.
- Un compañero que acaba de perder recientemente a un ser querido.
- Una amiga que pretende celebrar una cena en tu casa, pero tú no estás de acuerdo.
- Una vecina que acaba de ganar la lotería.
- El hijo pequeño de tus vecinos.
- Tu casero al que le debes varios meses de alquiler.

Para finalizar esta actividad, los docentes comentarán como se han sentido en cada una de las intervenciones y cómo han percibido las variaciones en los elementos no verbales del emisor.

A continuación se explicarán las principales habilidades sociales:

- Escuchar.
- Hacer una pregunta.
- Iniciar una conversación.
- Dar las gracias.
- Presentarse.
- Hacer un cumplido.
- Dar instrucciones.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Respecto a la escucha se enfatizará que existen diferentes tipos: ignorada, fingida, selectiva, activa y empática. Se hará especial hincapié en que el objetivo final de escuchar no es dar una respuesta sino comprender realmente al emisor. La escucha activa es la que permite alcanzar una comprensión real y empática de nuestro interlocutor. Para poder llegar a ella es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- No interrumpir.
- Parafrasear el mensaje del emisor.
- No distraerse.
- Aclarar, en caso necesario, la información recibida.
- No juzgar.
- Resumir la información aportada por el interlocutor.
- No minimizar los sentimientos del otro.
- No hablar de uno mismo ni tratar de dar lecciones.
- No ofrecer soluciones prematuras.

En cuanto a dar instrucciones, es deseable que se tengan en cuenta los siguientes factores:

- Captar la atención del / los receptor/es.
- Dar pocas instrucciones cada vez.
- Utilizar un mensaje claro y conciso.
- Usar un vocabulario sencillo.
- Recuerda que los elementos no verbales apoyen el mensaje oral.
- Aclara posibles dudas.
- Agradece la atención prestada.

Es necesario que el docente las ponga en práctica en su trabajo diario pero se va a incidir particularmente en dos de ellas: escucha activa y dar instrucciones. Se pedirá a los docentes que por parejas pongan en práctica una situación de escucha activa y otra de dar instrucciones. Los maestros intercambiarán los papeles ya que el que interprete el papel de emisor en la tarea de escucha, será el receptor en la situación de dar

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

instrucciones. Posteriormente deberán valorar los elementos que han facilitado y dificultado cada una de las situaciones y anotarlas para poder comentarlas tras la explicación teórica.

A continuación se pedirá a los participantes que formen grupos de 4 personas. Uno de los participantes deberá transmitir un mensaje sobre un aspecto que les preocupe. El resto asumirá diferentes tipos de escucha: uno será encargado de realizar una escucha pasiva, otro ignorada y otro activa. Para concluir la actividad, el encargado de transmitir el mensaje deberá registrar como se ha sentido con la actitud de cada uno de sus compañeros.

Posteriormente cada pareja y grupo que haya desarrollado las situaciones prácticas, pondrá en común con el gran grupo las valoraciones que han hecho de sus intervenciones, con el objetivo de poder remarcar la importancia de prestar atención a todos los elementos de la comunicación en las situaciones que conforman las habilidades sociales. Además se podrá realizar una crítica de aquellos elementos que han dificultado ambas situaciones.

Para finalizar se dejará un espacio para resolver las dudas que hayan surgido a lo largo de la sesión o para que los participantes puedan comentar algún aspecto que consideren relevante.

Metodología.

Se fomentará la participación activa de los docentes. Se realizará una participación individual en la presentación teórica de los componentes de la comunicación y posteriormente en gran grupo mediante la interpretación de situaciones prácticas. También se trabajará la técnica de rol- playing por parejas en la interpretación de habilidades sociales y en gran grupo al comentar la valoración.

Recursos.

Materiales: será necesario disponer de un ordenador, pantalla y proyector para poder realizar la presentación teórica sobre los elementos de la comunicación y las habilidades sociales (en Power Point).

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Espaciales: se utilizará una sala amplia destinada a dar charlas, o una clase del centro, con capacidad para albergar a los participantes y que cuente con los recursos materiales necesarios.

Sesión 3: La comunicación asertiva.

Justificación de la sesión.

Existen diversos factores que influyen en las relaciones interpersonales. La asertividad se valora como la mejor forma de comunicación y además, repercute en una serie de aspectos como son: las relaciones interpersonales del docente con sus compañeros, los alumnos y sus familias, generación de un buen clima de clase, creación de relaciones de confianza con el resto de personas de la comunidad educativa, mejora del comportamiento del alumnado (porque aumenta su responsabilidad social) y la gestión del aula. Todas estas evidencias hacen imprescindible que los maestros muestren una comunicación asertiva en el aula, particularmente cuando existan situaciones conflictivas.

Descripción.

A lo largo de esta sesión se propondrán diferentes actividades enfocadas a delimitar el concepto de asertividad como habilidad social. Posteriormente se enfatizará en el concepto de conducta asertiva, diferenciándolo de los estilos agresivo y pasivo. A continuación se desarrollará una actividad práctica de forma que puedan poner aplicar el estilo asertivo en diversas situaciones.

Objetivos.

- Ofrecer información a los docentes sobre los componentes los modelos de conducta existentes: agresivo, pasivo y asertivo.
- Conocer por parte del profesorado que características a nivel verbal y no verbal muestra el estilo asertivo.
- Poner en práctica la comunicación asertiva en situaciones que supongan un conflicto.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Actividades.

En primer lugar, se dará información a los docentes sobre los diferentes tipos de conducta: agresivo, pasivo y afectivo.

El estilo agresivo supone la imposición del propio punto de vista, emociones y sentimientos obviando los del otro. Se describirán las distintas características de la comunicación agresiva: muestra agresividad a nivel verbal y comportamental, ofende, insulta, humilla y presiona a los demás; como elementos no verbales encontramos que las personas agresivas muestran una mirada fija, un elevado tono de voz, volumen y velocidad, muestran tensión en su cuerpo y adoptan una postura intimidatoria... Estas personas además suelen manifestar una baja autoestima, pérdida de control y frustración.

El estilo pasivo se caracteriza por priorizar los derechos, intereses, puntos de vista, sentimientos... de los demás sobre los propios, llegando a permitir ser manipulado por los otros para evitar entrar en algún tipo de enfrentamiento o conflicto. Como elementos no verbales, se muestra la mirada baja, una voz débil, su postura corporal aparece hundida... Las personas pasivas presentan baja autoestima, sentimientos de soledad y enfado así como falta de respeto a sí mismo.

Se incidirá en la importancia de adoptar comportamientos asertivos especificando que se trata de una habilidad social que permite a las personas la expresión de sus puntos de vista, sus emociones y sentimientos, y la defensa de sus derechos pero desde el respeto al otro. Incluye factores tanto verbales como comportamentales de sus intervenciones. Estas personas expresan sus propias opiniones, defienden sus derechos pero dan la oportunidad de escuchar al otro. A nivel no verbal: mantienen un contacto ocular directo, una velocidad y tono de la voz acorde con la conversación, mantienen su cuerpo relajado y utilizan gestos firmes y seguros. Los que adoptan un estilo asertivo, además, presentan una buena autoestima, honestidad emocional, sensación de control y se sienten a gusto consigo mismo y con los demás.

Posteriormente se utilizarán las situaciones conflictivas vivenciadas por los participantes en el desarrollo de sus clases que se propusieron en la primera sesión.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Mediante la metodología del rol- playing, en grupos de 2 o 3 personas, deberán representarlas junto con otros compañeros, poniendo en práctica los elementos de la comunicación asertiva que se han explicado en la actividad teórica inicial de la sesión. También las interpretarán desde los formatos agresivo y pasivo para que puedan vivenciar las emociones que cada uno de ellos genera, y en consecuencia se conciencien de que el estilo asertivo es el más adecuado. El resto de participantes serán espectadores de la interpretación de la situación pero al final, podrán comentar propuestas de mejora o alternativas de respuesta que consideren pertinentes. De esta manera, surgirá un mayor número de alternativas lo que propiciará que la toma de decisiones sea la más adecuada.

Metodología.

Se fomentará la participación activa del profesorado. La primera actividad se desarrollará de manera individual y la segunda en pequeños grupos de 2 o 3 personas. También se trabajará en gran grupo en la segunda actividad ya que los espectadores podrán intervenir al final de la interpretación de la solución. Se utilizará la dinámica de rol – playing.

Recursos.

Materiales: será necesario disponer de un ordenador, pantalla y proyector para poder realizar la presentación teórica sobre los estilos de conducta (en Power Point) También será necesario contar con los documentos de las sesiones anteriores para poder recurrir a ellas en la segunda actividad.

Espaciales: se utilizará una sala amplia destinada a dar charlas, o una clase del centro, con capacidad para albergar a los participantes y que cuente con los recursos materiales necesarios.

Sesión 4: Liderazgo

Justificación de la sesión.

Existen diversos tipos de liderazgo. El hecho de que un docente ponga en práctica en su labor educativa una u otra va a depender de su estilo docente así como de las competencias que posea. El tipo de liderazgo que ejecute el docente influye en el clima

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

de clase pero también en las acciones que realiza a la hora de resolver los conflictos que aparezcan en el aula.

Descripción.

Se realizará una lluvia de ideas sobre el concepto de liderazgo asertivo y posteriormente se realizará una exposición teórica del concepto de liderazgo y los tipos que existen. Para finalizar se propone realizar una actividad de rol- playing para que se puedan poner en práctica y visualizar las actitudes de liderazgo asertivo explicados.

Objetivos.

- Informar sobre los diferentes estilos de liderazgo, haciendo especial hincapié en el liderazgo asertivo.
- Potenciar el desarrollo en los docentes de las competencias que lo convierten en líder asertivo.
- Incrementar el papel del docente como modelo de responsabilidad social.

Actividades.

Para comenzar se realizará una lluvia de ideas entre los participantes para definir en qué consiste ser un buen líder, las características que debe poseer, las actitudes que pone en práctica, las metodologías que lleva a cabo en la instrucción y su manera de resolver situaciones conflictivas.

A continuación se elegirán las que corresponden al liderazgo asertivo, a saber:

- Se respeta a sí mismo y a los demás.
- Es capaz de decir sí o no en función de la valoración que hace a las peticiones, sin sentirse culpable por ello. También ofrece explicaciones sobre los motivos por los que ha tomado esa decisión.
- Es autónomo e independiente, capaz de marcar sus propios objetivos y actuar para conseguirlos. Expone sus ideas, pensamientos y emociones sin sentirse culpable.
- Asume los errores derivados de sus acciones y acepta sus limitaciones.
- Tiene una buena autoestima.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

- Utiliza la comunicación de una forma eficaz: hace un buen uso de los aspectos tanto verbales como no verbales de la comunicación.
- Dispone de un adecuado repertorio de habilidades sociales.
- Es proactivo.

Después se realizará una exposición teórica sobre los diferentes estilos de liderazgo en la que se referirán las características de cada uno de ellos:

- Estilo autoritario.
- Estilo democrático.
- Estilo pasivo “*laissez - faire*”.

A continuación se pedirá a los participantes que formen grupos de 4 personas. Se les presentará una serie de situaciones conflictivas que puedan ocurrir en su labor diaria y deberán decidir de qué manera se comportaría un líder asertivo. Posteriormente, cada grupo mediante rol – playing, deberá interpretar la situación así como la resolución del conflicto. Las situaciones conflictivas que representarán, algunas de ellas extraídas de Güell (2005), son las siguientes:

- Un determinado grupo de alumnos se queda al margen de la clase. Simplemente pasa de los temas que se plantean aunque no generan problemas activos de disciplina.
- Unos padres acuden a tutoría para pedir explicaciones por las calificaciones de su hijo.
- Algunos alumnos se niegan a llevar a cabo las instrucciones que da el profesorado o se enfrentan directamente.
- En una discusión con un compañero, este responde de forma agresiva utilizando insultos, amenazas y gritos.
- El profesor de matemáticas te pide que le cambies su guardia a última hora del viernes pero tú ya tienes planes.
- Un alumno constantemente cuestiona lo expuesto por el profesor, tanto en lo relativo al contenido, como a valores y actitudes.
- Un alumno niega tener mal comportamiento y no acepta las críticas que se le hacen y las consecuencias de ello.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Metodología.

Se fomentará la participación activa del profesorado. La primera actividad se desarrollará a nivel grupal. La exposición teórica de manera individual. Se trabajará por parejas y pequeño grupo mediante dinámicas de rol - playing. La puesta en común de las valoraciones también se desarrollará a nivel grupal.

Recursos.

Materiales: será necesario disponer de un ordenador, pantalla y proyector para poder realizar la presentación teórica sobre los estilos de conducta (en Power Point) También será necesario contar con papel y bolígrafos.

Espaciales: se utilizará una sala amplia destinada a dar charlas, o una clase del centro, con capacidad para albergar a los participantes y que cuente con los recursos materiales necesarios.

Sesión 5: Fomento de la cohesión grupal

Justificación de la sesión.

Tal y como se hacía referencia en la justificación teórica de este trabajo, es necesario poner en práctica estrategias de prevención de los conflictos. Una de las más importantes es la generación de una cohesión grupal en la que todos los alumnos se sientan parte de la clase. Como consecuencia, ante la aparición de un conflicto, los miembros implicados tendrán una buena disposición a restablecer las relaciones con sus compañeros. Por su parte, el resto de la clase se implicará activamente en la búsqueda de soluciones y restaurar el buen clima de clase.

Descripción.

Se llevarán a cabo dinámicas de cohesión de grupo para que los docentes dispongan de un repertorio de actividades que posteriormente puedan desarrollar con sus alumnos.

Objetivos.

- Hacer conscientes a los docentes de la importancia de generar una buena cohesión grupal de sus alumnos.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

- Ofrecer al profesorado estrategias de cohesión grupal.
- Aumentar la autoestima de los participantes.
- Poner en práctica estas estrategias mediante dinámicas para que experimenten las emociones y sentimientos hacia los demás que se derivan de ellas.

Actividades.

La primera actividad será la “tela de araña”. Consiste en ir desenrollando un ovillo de lana a medida que se transmiten mensajes positivos entre los miembros de la clase. Los participantes se sitúan en círculo sin objetos entre medias. La persona que comienza, enrolla el ovillo de lana en su dedo y se lo lanza a un compañero (situado a más de dos puestos a su derecha e izquierda) y le dice una cualidad positiva que posea. A continuación el que recibe el ovillo hace lo mismo y se continúa hasta que todos los miembros han recibido el ovillo. Al final queda conformada una especie de tela de araña con la lana que servirá de metáfora para explicar la interdependencia de los miembros de la clase. Así se puede explicar:

- Todos somos necesarios para mantener la red tensa, si uno suelta, se afloja un poco la red. Es un trabajo realizado entre todos; el clima de clase dependerá de todos y cada uno de nosotros.
- La red tiene también un simbolismo de seguridad, como la de los trapezistas en el circo: con una red tejida de nombres, rostros y cualidades puestas al servicio de que el grupo funcione, podemos sentirnos más seguros que en solitario.
- Siguiendo con este símil, la red puede ser el colchón que amortigüe las situaciones conflictivas en nuestro centro, dando seguridad a todos aquellos que deseen ser escuchados y atendidos, al margen de los cauces disciplinarios.

La siguiente actividad que desarrollaremos será el juego de las sillas cooperativo. Este juego tiene en común con el tradicional “juego de las sillas” que se disponen tantos asientos como participantes menos uno y se colocan en círculo. El grupo debe girar alrededor de las sillas al ritmo de la música. En el momento en que la música se para, todos deben tomar asiento pero aquí aparece la diferencia con el juego tradicional. Si bien en este pierde el que se queda sin silla en la modalidad cooperativa todos deben sentarse y no tocar el suelo con ninguna parte de su cuerpo. Posteriormente se retirará

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

una silla y se volverá a poner música, parar y todo el grupo ocupará el espacio disponible. Se continúa igual hasta que no es posible que todo el grupo quepa en el espacio disponible. En la versión que proponemos no hay que competir, no hay expulsiones, ganadores y perdedores individuales, sino que el éxito depende de todos los componentes del grupo...

A continuación se realizará la dinámica de la calculadora. A cada miembro del grupo se le entrega un folio donde aparecerá un número o una operación matemática básica (suma, resta, multiplicación o división). La persona encargada de dinamizar la actividad dice un número en alto y pide a los participantes que se agrupen de tal manera que el resultado de su unión sea el número pedido. Una vez obtenido, el grupo que forma ese número, se pondrá frente al resto de manera que se pueda comprobar que el resultado es el adecuado. Conviene motivar a que participe el mayor número de personas posible para que se hagan composiciones complejas y todos los miembros se relacionen con el resto.

Metodología.

Se fomentará la participación activa del profesorado. Se realizarán dinámicas a nivel grupal.

Recursos.

Materiales: será necesario disponer de un ovillo de lana, un ordenador con altavoces o equipo de música, folios con números y operaciones matemáticas básicas, papel y bolígrafo para que los docentes puedan anotar las dinámicas realizadas.

Espaciales: preferentemente se utilizará el gimnasio del centro para poder realizar las actividades sin objetos que interfieran. En caso de que no sea posible, se dispondrá una sala amplia destinada a dar charlas o una clase del centro, con capacidad para albergar a los participantes donde previamente se apartarán las sillas y mesas.

Sesión 6: Dilemas morales.

Justificación de la sesión.

Los dilemas morales suponen una oportunidad para poner en práctica estrategias de resolución de conflictos como son la delimitación del problema, identificación de partes implicadas y propuesta de soluciones. Sin embargo presentan la diferencia con respecto a las situaciones conflictivas “reales” de no estar involucrados directamente y no existe presión para resolverlos de manera adecuada, ya que son supuestos y las decisiones que se tomen no tienen relevancia para su resolución final.

Descripción.

Se presentan diferentes situaciones que suponen dilemas morales para que los miembros del grupo puedan resolverlas y poner en práctica lo aprendido hasta el momento en este programa de intervención. Cada uno de los dilemas que se propone tiene un nivel diferente de dificultad. Si bien el primero resulta más sencillo de resolver teniendo en cuenta las preguntas que pueden servir de guía, en el segundo caso, supone una reflexión más abierta y menos estructurada.

Objetivos.

- Ser capaz de identificar los componentes de una situación conflictiva a través de un dilema moral.
- Poner en marcha una comunicación adecuada, tanto a nivel oral como no verbal.
- Desarrollar la escucha activa.
- Ampliar la asertividad.
- Dotar a los docentes de actividades que puedan poner en práctica con los alumnos.

Actividades.

En primer lugar se divide a los participantes en grupos de 4 o 5 personas y se propone el dilema del accidente de tráfico. Se presenta una situación problemática y a continuación, cada grupo, debe responder una serie de preguntas. El dilema es el siguiente:

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

“María vapor la calle y presencia un accidente en el que es atropellada una mujer. El conductor se da a la fuga, pero María ha tomado la matrícula. Se encuentra con el siguiente dilema: si denuncia al conductor tendrá que ir a juicio, perder su tiempo, verse metida en líos y pasar nervios. Pero si no lo denuncia deja de ayudar a la mujer, pues no se hará justicia con ella. ¿Qué debe hacer María?”

Preguntas:

- ¿Por qué deben respetarse las normas?
- ¿Tienen los ciudadanos obligación legal de denunciar a los infractores de la ley? ¿Tienen obligación moral? ¿Qué diferencia hay entre la obligación legal y la obligación moral?
- Compárense las siguientes normas:
 - El artículo 349 del Código Civil dice: «Nadie podrá ser privado de su propiedad sino por Autoridad Competente y por causa justificada de utilidad pública, previa indemnización».
 - El Código de la Circulación limita la velocidad en vías urbanas y travesías a 50km/h.
- ¿Tienen ambas normas el mismo grado de obligatoriedad? ¿por qué?
- ¿De qué depende la obligatoriedad de una norma?
 - ¿De quién la debe cumplir?
 - ¿De quién la tiene que hacer cumplir?
 - ¿De la sanción que lleva emparejada?
 - ¿De alguna otra consideración?

A continuación se volverá a dividir a los participantes en pequeños grupos compuestos por 4 o 5 personas, pero se cambian los integrantes de los grupos respecto al dilema anterior. De esta forma se favorece un mayor número de interacciones entre los docentes. Se muestra otro dilema moral, “Los talibanes”, que cada grupo deberá debatir y resolver siguiendo una serie de pasos.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Juan y Pedro son dos soldados del ejército español. Hace unos meses fueron destinados a Afganistán, con el contingente de tropas españolas que están en el país para su reconstrucción y para frenar el avance de los talibanes.

Un día, mientras están patrullando, les ataca un grupo de talibanes y logran secuestrar a dos compañeros. A los pocos días, los talibanes exigen que sean liberados los presos que tiene el ejército español. De no hacerlo ejecutarán a los dos rehenes españoles.

El comandante del puesto les ordena que interroguen a los talibanes que tienen presos para poder averiguar dónde están escondidos quienes tienen secuestrados a los soldados españoles. El comandante les ordena que, en caso de no hablar, empleen todos los medios posibles para que lo hagan, incluida la tortura.

¿Deben Juan y Pedro torturar a los presos para averiguar dónde están sus compañeros?

Para resolverlo deben dar los siguientes pasos:

1. Enumerar varias alternativas.
2. Argumentar a favor de cada opción.
3. Analizar y delimitar el problema.
4. Propuesta de soluciones.
5. Toma de decisión de una solución.

Metodología.

Se fomentará la participación activa del profesorado. Se trabajará en pequeños grupo compuestos por 4 o 5 participantes en cada caso. También se trabajará en gran grupo al final de cada dilema moral, realizando una puesta en común de la solución elegida.

Recursos.

Materiales: será necesario disponer de papel y folios para trabajar los dilemas. También será necesario contar con los documentos de las sesiones anteriores para poder recurrir a ellos.

Espaciales: se utilizará una sala amplia destinada a dar charlas, o una clase del centro, con capacidad para albergar a los participantes y que cuente con los recursos materiales necesarios.

Sesión 7: Negociación y mediación.

Justificación de la sesión.

La intervención de los docentes en la resolución de los conflictos que surjan en el aula es determinante para la reestructuración de las relaciones entre los miembros. Además supone un modelo de actuación para sus alumnos, al que imitarán cuando se encuentren en dichas circunstancias. Es por ello necesario instruir a los docentes en técnicas de resolución de conflictos de manera pacífica y eficaz.

Descripción.

En esta sesión se explicarán contenidos teóricos acerca de las habilidades de negociación y mediación. Posteriormente se propondrán actividades que permitan poner en práctica los conceptos trabajados.

Objetivos.

- Instruir a los docentes en las competencias de mediación y negociación.
- Dotar de estrategias que permitan a los profesores poner en marcha los mecanismos de negociación y mediación en situaciones conflictivas.
- Incrementar la implicación de los docentes en la resolución de conflictos.
- Aumentar el papel del docente como modelo de responsabilidad social para sus alumnos.
- Desarrollar la competencia de responsabilidad social y ciudadanía activa de los alumnos.

Actividades.

Se presentarán, en primer lugar, una serie de contenidos teóricos relacionados con las habilidades de negociación y mediación como procesos para resolver conflictos escolares.

La negociación es una habilidad prosocial que ayuda a mejorar la adaptación afectiva. Supone admitir que existe una amplia diversidad dentro del contexto escolar y aprender a congeniar y complementar los distintos puntos de vista. La negociación es el mecanismo que se pone en marcha cuando la situación conflictiva se resuelve entre las partes implicadas sin que interceda ninguna otra persona (mediador). Tiene la ventaja de dar protagonismo a la responsabilidad de los participantes en el restablecimiento de la convivencia y el desarrollo de habilidades comunicativas y negociadoras. Otro aspecto que se desarrolla con esta estrategia es la capacidad para perdonar y la reconciliación. La negociación, además, supone ser capaz de racionalizar el conflicto, apartando el componente emocional, de manera que se tome distancia del problema y se pueda entender el punto de vista del otro. Dicho con otras palabras, implica ser capaz de identificar las necesidades de cada uno de los implicados y buscar soluciones para satisfacerlas. El docente, por tanto, deberá hacer uso de esta estrategia cuando sea parte implicada directamente en el conflicto.

De acuerdo con Funes (2000) existen diferentes tipos:

- Negociación competitiva: ocurre cuando las partes implicadas priorizan sus intereses y necesidades sobre los del otro. Busca que uno gane y el otro pierda.
- Pacto o capitulación: existe un elevado interés por la negociación más allá del restablecimiento del vínculo. No se tienen en cuenta las relaciones afectivas ni los sentimientos e implica que ambas partes ceden en algún aspecto. Es más importante la negociación que la satisfacción de intereses particulares. En el pacto o capitulación, ambas partes ganan y pierden algo.
- Negociación cooperativa: está conducida por el interés de restablecer la relación entre las partes implicadas. Se adopta un punto de vista constructivo del conflicto. Lleva a consensuar pactos en las que todas las partes ganan algo. En este tipo de negociación se desarrolla la capacidad de racionalización del problema, llevándolo al plano cognitivo dejando de lado los sentimientos negativos hacia la persona. Supone la puesta en marcha de los elementos comunicativos, relacionales, predisposición a establecer compromisos legítimos. También concierne ser capaz de priorizar las posiciones (¿qué se quiere?) ante los intereses (¿para qué se quiere?). No obstante es relevante tener en cuenta los intereses para

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

poder proponer alternativas y tomar decisiones para su resolución. Es el modelo de negociación ideal ya que conduce a la propuesta de acuerdos más equilibrados y mutuamente satisfactorios.

Para trabajar de manera práctica los estilos de negociación, posteriormente a la presentación teórica, se propondrán a los docentes una serie de situaciones hipotéticas en las que el profesor está directamente implicado. Se agrupará a los docentes en grupos de 3 personas en los que 2 de ellos actuarán interpretando mediante rol-playing los roles implicados en el conflicto (profesor - profesor, padre/ madre - profesor, alumno - profesor) y el otro actuará como observador y anotará los aspectos que considere relevantes de la actuación de cada uno de los participantes. Finalmente, el participante que haya asumido el papel de observador, compartirá en gran grupo las conclusiones que ha tomado de su análisis de las intervenciones.

Posteriormente, se realizará una exposición sobre las características de la mediación. Se trata de una estrategia para resolver conflictos donde interviene una persona que no está implicada en el mismo con el objetivo de poder moderar la comunicación, ayudar a las partes a que encuentren una manera de solucionar la situación conflictiva. Supone que a nivel institucional se generen nuevas vías para la resolución de problemas en las que no sea necesario intervenir de manera sancionadora sino generando soluciones constructivas (no destructivas) que contemplen el beneficio mutuo, gestionadas de manera autónoma y participativa, lo que conllevará a un mayor compromiso. El mediador puede ser un profesional del centro o bien se puede formar al alumnado en esta habilidad, de manera que se produzca una mediación entre iguales. La mediación tiene una serie de normas que son las siguientes:

- Es voluntaria.
- Es confidencial.
- La comunicación se hace por turnos y no se puede interrumpir.
- Debe respetarse al otro, lo que supone mantener un tono y volumen de la voz adecuados y un compromiso de no agresión (física ni verbal).
- No se debe colocar de frente a los implicados.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

- Explicar el papel del mediador; no juzga ni es el encargado de la resolución sino que mantiene un papel neutral y su objetivo es que ambas partes se comuniquen de manera adecuada.

- Si la mediación no resuelve la situación en ese momento, se puede posponer u optar por otras vías (pacíficas) para su resolución.

La mediación se desarrolla mediante una serie de pasos, moderados por el mediador:

1. Felicitación a los implicados por participar y explicación de normas.
2. Recopilación de información sobre lo ocurrido. Se debe mantener una escucha activa.
3. Resumen de la información aportada. Supone poner en marcha las capacidades empática y la escucha activa de manera que los participantes se sientan comprendidos.
4. Pedir aclaraciones sobre los mensajes expuestos. Se trata de resumir la información producida por cada uno de ellos pero incluyendo cuestiones sobre los aspectos que no hayan quedado claros. Generalmente estas cuestiones están relacionadas con la interpretación cognitiva de las situaciones; es decir, ante una misma situación se puede reaccionar de distintas maneras, dependiendo del pensamiento que se derive de tal circunstancia. Por lo tanto, si una persona es capaz de conseguir una reestructuración cognitiva, podrá cambiar la manera en que percibe y le afecta esa situación concreta. A la hora de pedir aclaraciones el mediador debe mostrar: claridad, viabilidad y pertinencia.
5. Ponerse en el lugar del otro. Se trata de que las partes implicadas comprendan la interpretación cognitiva de la situación que ha tenido lugar en el otro, de manera que sea más capaz de comprender y empatizar con sus reacciones.
6. Dar la razón a ambos (porque desde el punto de vista de cada uno, ambos la tienen). De forma que ambas partes estarán satisfechas porque se sentirán comprendidos.
7. Llegar a un acuerdo. Supone proponer una serie de posibles alternativas para la resolución del conflicto, jerarquizar las ideas propuestas y redefinir la situación.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

A continuación se distribuye a los docentes en grupos de 4 personas para que interpreten situaciones de mediación. Cada grupo pondrá en práctica 4 situaciones diferentes de manera que en cada una de ellas, cada docente interpretará un rol distinto (parte implicada (x2), mediador y observador). Al finalizar cada situación, los implicados y el mediador reflexionarán acerca de cómo se han sentido y el observador valorará la actuación del mediador.

Las situaciones que se le plantean son las siguientes:

- Hace un mes Nicolás le prestó un libro a Alejandro; se lo ha pedido varias veces, y no se lo devuelve. Nicolás lo necesita para el examen de la próxima semana.
- Andrea e Irene antes eran muy amigas y ahora Irene ha dejado de hablar a Andrea y esta no sabe por qué. Le ha preguntado varias veces pero Irene solo le responde que “ella sabrá”. Irene está molesta porque ha visto a Andrea hablando con el chico que la gusta y está celosa, pero no quiere decírselo a su amiga para evitar” quedar mal”. Andrea solicita ayuda al mediador del centro porque se siente desesperada y muy triste con la situación.
- Pablo, al que su mejor amigo le ha prestado una camiseta del Real Madrid firmada por todos los jugadores de la plantilla para que le de suerte en el partido contra el colegio de al lado, rasgó la camiseta durante el encuentro. Pedro está dolido, pero Pablo no tiene dinero para comprarle otra camiseta, porque si se lo pide a sus padres se van a enfadar mucho, porque no quieren que se ponga ropa de ningún amigo. Pedro está dolido porque pensaba que su amigo iba a cuidarla más porque sabe que para él es un objeto muy preciado.
- Una alumna llega a clase y grita e insulta a otro alumno, delante del resto de la clase y del profesor/profesora, que en ese momento está en el aula. Le recrimina haber hecho comentarios desagradables sobre ella, en una foto colgada en Facebook. El alumno responde a los insultos de la misma manera, generándose una situación que causa molestias graves para el desarrollo de la clase. Finalmente el alumno carga la responsabilidad en la alumna, por haber subido ella las fotos y le recuerda que desde ese momento, son algo público, por lo que ya no puede quejarse.

Metodología.

Se fomentará la participación activa del profesorado. La parte teórica se desarrollará de manera individual y la práctica en pequeños grupos de 3 personas para la negociación y 4 personas para la mediación. Se utilizará la dinámica de rol – playing en ambos ejercicios prácticos. También se trabajará en gran grupo al final de cada actividad, exponiendo las conclusiones tomadas.

Recursos.

Materiales: será necesario disponer de un ordenador, pantalla y proyector para poder realizar la presentación teórica sobre los conceptos de negociación y mediación (en Power Point). Se dispondrá de folios con los supuestos prácticos a desarrollar y bolígrafos para que los observadores puedan realizar anotaciones.

Espaciales: se utilizará una sala amplia destinada a dar charlas, o una clase del centro, con capacidad para albergar a los participantes y que cuente con los recursos materiales necesarios.

Sesión 8: Aprendizaje cooperativo I (Introducción).

Justificación de la sesión.

Dependiendo de la organización del aula, se pueden generar 3 tipos de situaciones de aprendizaje: individual, competitiva y cooperativa. Tradicionalmente en los centros educativos se han potenciado las dos primeras dejando al margen el aprendizaje cooperativo. No obstante, las metodologías cooperativas promueven una serie de ventajas de acuerdo con Slavin (1999) como son: un aumento de la motivación de los alumnos hacia los aprendizajes escolares, incremento del rendimiento académico, integración de alumnos con dificultades de aprendizaje, aumento en las interacciones entre los miembros del grupo, desarrollo de la autonomía, autocontrol y aumento de la responsabilidad de los alumnos, incremento de la autogestión del aprendizaje, desarrollo del altruismo y de la capacidad empática, desarrollo de habilidades sociales, incremento de la autoestima...

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Además de los efectos sobre los aspectos cognitivos, afectivos y relacionales expuestos, en el estudio de León (2012) se pudo concluir que la puesta en marcha de métodos de aprendizaje cooperativo en el aula tuvo efectos positivos en la variable de convivencia escolar.

Descripción.

Para esta sesión se propone la visualización de un vídeo que manifieste la necesidad de cooperar en determinadas situaciones. Posteriormente se promueve la reflexión sobre la cooperación a través de la lectura de dos textos y la reflexión en pequeño y gran grupo. Para concluir se ofrecerá información sobre los prerrequisitos para poner en marcha metodologías de aprendizaje cooperativo.

Objetivos.

- Promover una actitud favorable al uso de la metodología cooperativa en el aula.
- Ofrecer información a los docentes sobre las ventajas del aprendizaje cooperativo como metodología de prevención de los conflictos.
- Proporcionar a los docentes información sobre prerrequisitos para el aprendizaje cooperativo.
- Motivar al profesorado a que las incluya en su práctica docente.
- Propiciar el establecimiento de interrelaciones positivas entre los alumnos.
- Mejorar la competencia y responsabilidad social del alumnado.

Actividades.

En primer lugar se proyectará el siguiente video sobre cooperación para que los docentes puedan visualizar las ventajas de la cooperación.
<https://www.youtube.com/watch?v=uWP5-10asy4>

Posteriormente se expondrá una situación “El caso de Manuel” para que los docentes puedan reflexionar sobre las dificultades y prejuicios que con frecuencia se encuentran cuando se habla del aprendizaje cooperativo.

“Manuel está harto de hacer trabajo en grupo. Dice que él trabaja mejor solo. Cuando trabaja en equipo considera que pierde el tiempo. Además no está nada

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

contento con su equipo. Rosa no hace nada y se aprovecha del trabajo de los demás. Juan habla mucho, no respeta el turno de palabra y no escucha a los otros. Ramón intenta imponer sus ideas y siempre se tiene que hacer lo que él dice. María, por otro lado, no dice nunca nada, se pasa todo el rato escuchando al resto del equipo y si no se le pide expresamente no participa. En definitiva, Manuel ha decidido hacer solo los trabajos de clase de ahora en adelante.”

Se pide que cada participante, individualmente, piense qué ventajas tiene, a pesar de la historia de Manuel, el trabajo en equipo. Después forman equipos de 4 o 5, ponen en común las ventajas que cada uno había encontrado y añaden a su lista inicial alguna ventaja que ha dicho algún otro compañero o compañera y que ellos no habían considerado. A continuación, los distintos equipos ponen en común las ventajas que han encontrado entre todo el equipo, y aún pueden añadir a su lista alguna ventaja que un equipo ha encontrado y el suyo no. Si comparan la primera lista con la tercera, verán que entre todos han sido capaces de encontrar más ventajas que no habían encontrado individualmente. Y si no la habían apuntado antes, pueden añadir esta última ventaja: el trabajo en equipo genera más ideas que el trabajo individual...

A continuación se propondrá otra actividad enfocada a la reflexión sobre los aspectos positivos que tiene la metodología cooperativa. Para trabajarla se dividirá a los participantes en grupos de 4 personas, leerán el siguiente texto:

"El próximo otoño, cuando veas los gansos dirigiéndose hacia el sur para pasar el invierno, fíjate que vuelan formando una V. Tal vez te interese saber lo que la ciencia ha descubierto acerca del porqué vuelan de esa forma. Se ha comprobado que cuando cada pájaro bate sus alas produce un movimiento en el aire que ayuda al pájaro que va detrás de él volando en V. La bandada completa aumenta por lo menos un 77 por ciento más de su poder que si cada pájaro volara solo. Las personas que comparten una dirección común y tienen sentido de comunidad pueden llegar donde deseen más fácil y rápidamente porque van apoyándose mutuamente.

Cada vez que un ganso se sale de la formación siente inmediatamente la resistencia del aire, se da cuenta de la dificultad de hacerlo solo y rápidamente regresa

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

a su formación para beneficiarse del poder del compañero que va delante. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos con aquellos que se dirigen en nuestra misma dirección.

Cuando un líder de los gansos se cansa, se pasa a uno de los puestos de atrás y otro ganso toma su lugar. Obtenemos mejores resultados si tomamos turnos hacia los trabajos más difíciles. Los gansos que van detrás graznan (producen el sonido propio de ellos) para alentar a los que van delante a mantener la velocidad. Una palabra de aliento produce grandes beneficios.

Finalmente, cuando un ganso se enferma o cae herido por un disparo otros dos gansos se salen de la formación y le siguen para ayudarlo y protegerlo. Se quedan acompañándolo hasta que está nuevamente en condiciones de volar o hasta que muere y sólo entonces los dos acompañantes vuelven a sus bandadas o se unen a otro grupo. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos uno al lado del otro apoyándonos y acompañándonos."

Tras la lectura, cada grupo debe reflexionar sobre el texto que ha leído. Pueden proponerse las siguientes pistas para la reflexión:

- ¿Qué conclusiones podemos extraer de éste texto si lo aplicamos a un grupo de personas unidas por una misma finalidad, que quieren llegar a una misma meta?
- ¿Cuál podría ser esta meta en un "Equipo de aprendizaje cooperativo"?
- ¿Cuándo podemos decir que cooperamos, dentro de un equipo? ¿Qué supone cooperar?

A continuación cada grupo expondrá sus reflexiones al gran grupo.

Para concluir esta sesión se ofrecerá información teórica sobre los prerequisites para implementar metodología de aprendizaje cooperativo en clase. Dicha información versará sobre las fases para propiciar una interdependencia positiva entre los alumnos, los aspectos a tener en cuenta para la formación de los equipos base que trabajarán de manera cooperativa así como los roles y sus funciones que se desarrollarán en cada uno de ellos.

Metodología.

Se fomentará la participación activa del profesorado. La primera actividad se desarrollará de manera individual y las de reflexión en pequeños grupos compuestos por 4 personas. También se trabajarán en gran grupo las reflexiones realizadas por cada uno de los pequeños grupos. La última actividad, la explicación de los prerrequisitos del aprendizaje cooperativo, se realizará de manera individual.

Recursos.

Materiales: será necesario disponer de un ordenador, pantalla y proyector para poder la visualización del vídeo. También se necesitarán folios con los textos para reflexionar sobre el aprendizaje cooperativo y bolígrafos para tomar anotaciones de las reflexiones que se lleven a cabo en el grupo.

Espaciales: se utilizará una sala amplia destinada a dar charlas, o una clase del centro, con capacidad para albergar a los participantes y que cuente con los recursos materiales necesarios.

Sesión 9: Aprendizaje cooperativo II. Estructuras básicas.

Justificación de la sesión.

Como se comentaba en la justificación de la sesión anterior, la puesta en marcha de metodologías de aprendizaje cooperativo en el aula conlleva una serie de consecuencias positivas tanto a nivel de rendimiento académico, como en el plano afectivo y relacional de los alumnos. Además, este tipo de metodologías contribuye a la implementación de una convivencia positiva de los estudiantes.

Descripción.

Para el desarrollo de esta sesión se presentarán diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo.

Objetivos.

- Dotar a los profesores de formación acerca de las diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

- Apoyar la elaboración por parte de los docentes de una sesión de aprendizaje cooperativo.
- Motivar al profesorado a que las incluya en su práctica docente.
- Propiciar el establecimiento de interrelaciones positivas entre los alumnos.

Actividades.

Se realizará una presentación teórica de las diferentes estructuras que se pueden utilizar en el aprendizaje cooperativo. Para ello se utilizará un Power Point con las 10 técnicas cooperativas para empezar en ESO-Bachillerato de García y Zariquiey.

Durante la explicación se dará a los participantes la posibilidad de consultar cualquier duda que pueda surgir respecto a las estructuras de la metodología cooperativa.

Para finalizar se pedirá a los docentes que para la siguiente sesión, traigan un libro de texto de la materia que impartan para poder desarrollar una actividad cooperativa.

Metodología.

Se fomentará la participación activa del profesorado. La participación en la actividad se realizará de manera individual.

Recursos.

Materiales: será necesario disponer de un ordenador, pantalla y proyector para poder realizar la presentación teórica sobre las estructuras de aprendizaje cooperativo (en Power Point). Dicha presentación también se repartirá impresa a los participantes para que puedan utilizarla en la programación de una actividad cooperativa en la siguiente sesión.

Espaciales: se utilizará una sala amplia destinada a dar charlas, o una clase del centro, con capacidad para albergar a los participantes y que cuente con los recursos materiales necesarios.

Sesión 10: Aprendizaje cooperativo III. Desarrollo de una actividad cooperativa.

Justificación de la sesión.

Como se comentaba en la justificación de las sesiones anterior, la puesta en marcha de metodologías de aprendizaje cooperativo en el aula conlleva una serie de consecuencias positivas tanto a nivel de rendimiento académico, como en el plano afectivo y relacional de los alumnos. Además, este tipo de metodologías contribuye a la implementación de una convivencia positiva de los estudiantes.

Descripción.

Para el desarrollo de esta sesión se pedirá a los docentes que elaboren la programación de una sesión de aprendizaje cooperativo de sus respectivas asignaturas.

Objetivos.

- Apoyar la elaboración por parte de los docentes de una sesión de aprendizaje cooperativo.
- Motivar al profesorado a que las incluya en su práctica docente.
- Propiciar el establecimiento de interrelaciones positivas entre los alumnos.

Actividades.

Se agrupará a los participantes por departamentos y deberán proponer una actividad para desarrollar de manera cooperativa en sus clases.

Metodología.

Se fomentará la participación activa del profesorado. La participación en la actividad se realizará de manera grupal, por departamentos.

Recursos:

Materiales: será necesario disponer la información impresa que se les dio en la sesión anterior, así como de los libros de texto que utilicen en sus respectivas asignaturas.

Espaciales: se utilizará una sala amplia destinada a dar charlas, o una clase del centro, con capacidad para albergar a los participantes y que cuente con los recursos materiales necesarios.

Sesión 11: Evaluación del programa de intervención.

Justificación de la sesión.

Es interesante conocer la valoración que realizan los participantes del programa acerca del mismo para determinar su utilidad y poder identificar los aspectos deficitarios o poco pertinentes. De esta manera, se podrán modificar en propuestas posteriores e incluir nuevas actividades que hagan referencia a situaciones, problemas, intereses,... que no hayan sido tenidos en cuenta en la programación actual.

Descripción.

Los docentes cumplimentarán un cuestionario elaborado para conocer su nivel de satisfacción respecto del programa.

Objetivos.

- Conocer el nivel de satisfacción de los participantes en el programa.
- Identificar aquellos elementos poco pertinentes para el docente en el desempeño de su trabajo.
- Poder plantear propuestas de mejora para posteriores programas de intervención.

Actividades.

Los docentes cumplimentarán un cuestionario diseñado para conocer la percepción que tienen del programa de intervención en el que han participado. Dicho cuestionario aparece recogido en el Anexo 4.

Metodología.

La actividad se desarrollará de manera anónima e individual.

Recursos.

Materiales: será necesario disponer de un folio con el cuestionario para cada uno de los asistentes, así como bolígrafos para poder cumplimentarlo.

Espaciales: se utilizará una sala con capacidad para albergar a todos los participantes.

REFERENCIAS

- Albaladejo, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Padres y Maestros*.
Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, (314), 9-13.
- Álvarez García, D. Álvarez Pérez, L. Núñez Pérez J. C. Rodríguez Pérez, C. González
Pienda J. A. y González Castro, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar
de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría.
International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9 (2) 189-204.
- ANECA. (2005). *Libro blanco. Título de grado en magisterio. Volumen I. Madrid:*
Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Angulo Rasco, J.F. (1999) *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento
docente*, en Angulo Rasco, J.F. Barquín Ruiz, J. & Pérez Gómez, A. Ignacio
(Editores.) (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y
práctica*. Madrid. Akal: 261-319.
- Heziketa Teknikoko Elkartea HETEL (2005). País Vasco.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.),
Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis.
- Carbonero, M. A., Valdivieso, J. A., y Martín, L. J. (2010). *Identificación de variables
descriptivas del profesorado eficaz*. JJ Gázquez y MC Pérez, *La convivencia
escolar. Aspectos psicológicos y educativos*. Granada: GEU.
- Carretero, M (1997). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en. *Constructivismo y
educación*. México: Progreso. 39-71.
- Crary, E. (1994) *Crecer sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con
inteligencia emocional*. Integral: Barcelona. En Funes Laponni, S. (2000).

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de la paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91 – 106.

Cuestionario de Actitudes de Responsabilidad para alumnos de la ESO del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar*. En Trianes, M.V. Sánchez, A. Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Edición UNESCO Siglo XXI.

De Miguel Díaz , M. (2006) Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio S.XXI*, 24, 207-210.

Díaz Barriga, A. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día 28 de mes de octubre año 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>

Escala de Evaluación de la Competencia Autopercibida del Docente en Educación Secundaria (ECAD- SE) del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid.

Eurydice.(2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*. Educación Secundaria Inferior. Madrid: Secretaría General Técnica.

Escudero, J.M. y Gómez, A. L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro

**Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de
secundaria en resolución de conflictos**

- Funes Laponni, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de la paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91 – 106.
- García, E. y Pascual, F. (1994). Estilos de aprendizaje y cognitivos. En A. Puente (Ed.), *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid. CEPE.
- García, S. y Zariquiey, F. *10 técnicas cooperativas para empezar en ESO-Bachillerato de García y Zariquiey*. www.colectivocinetica.es
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana
- González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI Revista de educación*, 8, 175-188.
- González, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grinberg, J. (1999). *Desafíos y Posibilidades para el Futuro de la Educación: El Papel del Docente Líder*. Eduforum.
- Güell, M. (2005). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona: Editorial Graó.
- Iglesias, L. (2000). Cero en conducta. *El correo de la UNESCO*, Enero 14-16. En Trianes, M.V. Sánchez, A. Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93
- León, B. Gozalo, M. Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y aprendizaje*, 35. 23-35.

**Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de
secundaria en resolución de conflictos**

- Martínez, M. J. (1995). *Los temas transversales*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. En Díaz Barriga, A. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día 28 de mes de octubre año 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Moliner Garcia, Odet & Martí Puig, Manuel (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Consultado el 14 de noviembre de 2017 en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>
- Monsalvo, E. Carbonero, M. A. Valdivieso, J.A. y Martín, L.J (2015). Rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente. *Anales de Psicología*, 31 (3), 990-999.
- OCDE. (2002). Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper. http://www.oecd.org/document/17/0,234,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html [En línea: 10/07/2017].
- Pérez – Fuentes, M.C. Gázquez, J.J. Fernández – Baena, R.J. Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula abierta*, 39 (2), 81-90.
- Perrenoud, P.H. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Scriven, M. (1998). The new science of evaluation. *International journal of social welfare*, 7 (2) 79-86.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).

**Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de
secundaria en resolución de conflictos**

- Slavin, R.E. (1999) *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Tigelaar, D. E. H. Dolmans D. H. J.M. Wolfhagen, I.H.A.P (2004). The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education. *Higher education*, 48(2). 253-268.
- Trianes, M.V (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe. En Trianes, M.V. Sánchez, A. Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93
- Trianes, M.V. Sánchez, A. Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93
- Torrecilla, E.M. Olmos, S. Rodríguez, M.J. Martínez ,F. (2016) Eficacia de un programa de formación de profesorado de Educación Secundaria sobre resolución de conflictos, con apoyo tecnológico. *Digital Education Review*, 29, 193 – 226.
- Valdivieso, J., Carbonero, M., & Martín, L. (2012). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1).
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Winterton, J. Le Deist, F. Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of concept and prototype*. Cedefop Reference series 64. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

ANEXOS

Anexo 1



Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente (ECAD)

ECAD

Herramienta diseñada y validada para la operativización de los Estilos de Enseñanza en la Educación Secundaria

Con la finalidad de conocer algunas habilidades moduladoras del estilo de docencia en la Educación Secundaria, solicitamos conteste, de forma anónima, las cuestiones que se formulan a continuación. Una vez analizados y tabulados los datos, los cuestionarios serán destruidos.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Algunos datos de interés sobre Ud.:

- a) Fecha de cumplimentación de esta Escala:
- b) Experiencia Docente en general: años. Experiencia docente en este centro: años.
- c) Sexo: Hombre Mujer
- d) Edad: hasta 30 años de 31 a 40 de 41 a 50 más de 50
- e) Tipo de Centro: Público Concertado Privado
- f) Número de alumnos/as en clase: hasta 10. de 11 a 15. de 16 a 20. de 21 a 25. más de 25.
- G) Docencia en: 1º E.S.O. 2º E.S.O. 3º E.S.O. 4º E.S.O. 1º B.U.P. 6º B.U.P.
- H) Existencia de Alumnado con Necesidades Educativas Específicas (ACNEE, ANCE, NEL, otros): Sí. No.
- I) Con funciones de docencia como: Tutor/a
 Especialista:

Por favor, valore cada cuestión según su importancia (1 es lo mínimo y 5 lo máximo): Entendiéndose que el 1 significa el mínimo grado de acuerdo con el enunciado y, por el contrario, el 5 significa el máximo grado de acuerdo con el enunciado.

		Grado de Acuerdo				
		1	2	3	4	5
1	Planifico los contenidos con las metas a conseguir.					
2	Soy capaz de adaptar mi metodología a las nuevas circunstancias demandadas por el sistema educativo.					
3	En la resolución de conflictos entre el alumnado aplico un estilo negociador.					
4	Suelo responder de modo tranquilo y con voz moderada a las cuestiones que plantea el alumnado.					
5	Me muestro muy seguro en mis explicaciones.					
6	Guío los trabajos en grupo.					
7	Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.					
8	Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implico directamente.					
9	Ayudo al/a la alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.					
10	Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.					
11	Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.					
12	Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.					
13	Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.					
14	Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.					
15	Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas.					
16	Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.					
17	Ante un problema analizo las deficiencias y las oportunidades.					

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos



Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente (ECAD)

		Grado de Acuerdo				
		1	2	3	4	5
18	Despierto entusiasmo a mi grupo de alumnos/as					
19	Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación disminuyo la velocidad, hago alguna pausa o cambio de ritmo en el uso de la voz.					
20	Controlo la clase a través de la mirada.					
21	Acepto los cambios sin frustrarme.					
22	Acostumbro a tener un plan de trabajo temporalizado.					
23	Suelo empezar la clase con un resumen de lo que se va a hacer.					
24	En clase tengo en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado.					
25	Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.					
26	Según sea el contenido de mi explicación hago señales de asentimiento o de negación con la cabeza.					
27	Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad.					
28	Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.					
29	Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo.					
30	Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.					
31	Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle.					
32	Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.					
33	No me importa tener que adaptarme a una situación nueva.					
34	Antes de cada unidad didáctica propongo un plan de trabajo.					
35	El alumnado agradece que realice gestos cuando hablo.					
36	Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.					
37	Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.					
38	Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.					
39	Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.					
40	Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as.					
41	Domino los contenidos de las áreas que imparto.					
42	Durante la explicación distribuyo la mirada entre los rostros del alumnado y distintos lugares del aula.					
43	Soy directo en mis expresiones con el alumnado.					
44	Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.					
45	Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.					
46	Escucho con atención los problemas personales del alumnado.					
47	Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase.					
48	Tengo por costumbre preparar la materia de clase anticipadamente a diario.					
49	Preparo al alumnado para resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas.					
50	Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.					
51	Procuró enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema.					
52	Diseño actividades que despiertan interés entre el alumnado.					
53	Intento ser buen modelo como maestro/a.					
54	Normalmente acompaño la explicación con gestos adecuados al contenido.					
55	Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.					
56	Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.					
57	Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.					
58	Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.					

Observaciones:

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Anexo 2

CUESTIONARIO DE ACTITUDES DE RESPONSABILIDAD PARA ESO

Vas a realizar un cuestionario sobre tu responsabilidad. Contesta las preguntas, lo mejor que puedas, siendo sincero y respondiendo a lo que crees tú que te ocurre. Una vez analizados y tabulados los datos, los cuestionarios serán destruidos.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Algunos datos de interés sobre tí:

A. Curso: ____ de ESO B. Sexo Masculino Femenino C. Edad ____ años

D. Centro: Público Concertado

Para ello cada pregunta la vamos a valorar en cinco aspectos:

1. No/ nunca.
2. Alguna vez.
3. Frecuentemente
4. Casi siempre.
5. Siempre

	1	2	3	4	5
1. Mi padre participa en alguna asociación.					
2. Respeto las plantas de los jardines públicos.					
3. Mi madre participa en alguna asociación.					
4. En mi grupo de amigos se aprecia mucho a los chicos que colaboran con los demás.					
5. Las personas que cumplen lo que prometen me gustan.					
6. Para ser un buen profesor hay que tener mucha paciencia con los alumnos.					
7. Para ser responsable hay que esforzarse en los estudios.					
8. Cuando realizo las tareas de clase, mi padre me acompaña y me explican lo que tengo que hacer.					
9 A partir de ahora prepararé los exámenes con suficiente tiempo.					
10. Mis profesores valoran que guardemos silencio en clase.					
11. A partir de ahora ayudaré más a los compañeros que lo necesiten.					
12. Mi madre espera que yo pueda aprobar la ESO.					
13. En clase atiendo y pregunto las dudas.					
14. Me gustan las personas que admiten sus errores.					
15. Mi padre espera que yo pueda aprobar la ESO.					
16. Cuando reconozco mis errores, mi padre me lo valora.					
17. Aunque seas pobre puedes ser honrado.					
18. Me gusta ser generoso con los demás.					
19. Mis profesores cuando corrigen los exámenes son justos.					
20. Me gusta colaborar en ordenar y limpiar la casa.					
21. Cuando reconozco mis errores, mi madre me lo valora.					
22. Mis profesores son amables y respetuosos con todos los alumnos.					
23. Pienso que para tener éxito en la vida hay que tener las metas claras.					

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

24. Sacaré bien el curso.									
25. Mi padre se enfada cuando lo desobedezco.									
26. Quiero que mis amigos piensen que soy una persona en la que pueden confiar.									
27. Digo la verdad a mi padre, aunque me cueste.									
28. Me gustan las personas ordenadas.									
29. Digo la verdad a mi madre, aunque me cueste.									
30. Mi madre se enfada cuando no recojo mi habitación.									
31. Me gusta ir a casa de mis familiares y charlar un rato con ellos.									
32. Saludo afectuosamente a mis amigos cuando los encuentro por la calle.									
33. Mi padre se enfada cuando no recojo mi habitación.									
34. Juego con mis compañeros, aunque crea que no voy a ganar.									
35. Voy a utilizar las papeleras del Instituto y no tiraré papeles al suelo.									
36. A mi madre le gusta que haga los trabajos de clase todos los días.									
37. Quiero organizar mejor mi agenda.									
38. Mi familia ayuda a los parientes cuando es necesario.									
39. Cuando realizo las tareas de clase, mi madre me acompaña y me explica lo que tengo que hacer.									

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

Anexo 3

	ITEM	M	SD
FACTOR SOCIO - EMOCIONAL	Convivencia Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.	4,78	,428
	Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.	4,61	,608
	Inculco respeto de las diferencias personales entre el alumnado.	4,56	,616
	Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.	4,56	,616
	Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.	4,33	,594
	Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.	4,39	,608
	Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.	3,94	,802
Empatía	Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle.	4,28	,461
	Escucho con atención los problemas personales del alumnado.	4,11	,832
Adaptación comunicativa	Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.	3,50	,857
	Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado	4,28	,669
	Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas	4,61	,502
Sensibilidad comunicativa	Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase	3,83	1,249
	Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional	4,56	,511
Mediación	Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad	4,39	,608
	Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva	4,06	,639
	Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas	3,83	,786
	Ayudo al alumno menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar	4,00	,686

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

		Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo	4,44	,705
Implicación Afectiva		Si hay que resolver un problema concreto del algún alumno me implico directamente	3,94	,802
		Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes	4,06	,873
Dinamización Grupal		Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as	4,28	,752
		Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.	3,89	,832
		Fomento actividades colaborativas entre el alumnado	4,06	,725
		Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.	4,22	,808
		Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado	4,33	,767
		Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse	4,00	,840
		Guío los trabajos en grupo.	3,61	,979
Autoeficacia		Intento ser buen modelo como maestro/a	4,17	,857
		Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en clase.	4,28	,461
		Me muestro muy seguro en mis explicaciones.	4,28	,669
		Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado	4,39	,608
		Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia	4,28	,752
		Domino los contenidos de las tareas que imparto	4,33	,686
FACTOR COMUNICATIVO RELACIONAL	Comunicación no - verbal	Según sea el contenido de mi explicación hago señales de asentimiento o de negación con la cabeza	3,94	1,110
		El alumnado agradece que realice gestos cuando hablo	3,44	,616
		Normalmente acompaño la explicación con gestos adecuados al contenido	4,00	,767
Asertividad		Controlo las clases a través de la mirada	4,11	,676
		Soy directo en mis expresiones con el alumnado.	4,33	,840
Liderazgo Ejecutivo		Suelo responder de modo tranquilo y con voz moderada a las cuestiones que plantea el alumnado.	4,17	,707
		En clase tengo en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado	3,78	,732
Resolución de conflictos		En la resolución de conflictos entre el alumnado adopto un estilo negociador.	3,89	1,079

Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de secundaria en resolución de conflictos

	Preparo al alumnado para resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas.	4,11	,758
	Ante un problema analizo las diferencias y las oportunidades	3,78	,647
	Procuro enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema.	3,94	,998
Comunicación	Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación disminuyo la velocidad, hago una pausa o cambio el ritmo en el uso de la voz.	4,17	,707
Paraverbal	Durante la explicación distribuyo la mirada entre los rostros del alumnado y distintos lugares del aula.	4,44	,511
Liderazgo	Despierto entusiasmo en mi grupo de alumnos/as	3,94	,725
Afectivo	Diseño actividades que despiertan interés entre el alumnado	4,00	,767

**Propuesta de intervención en responsabilidad del alumnado de
secundaria en resolución de conflictos**

Anexo 4.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA.

Queremos conocer su opinión acerca del programa de intervención en resolución de conflictos en el que ha participado. Para cumplimentar el cuestionario, marque en cada casilla una X que indique su grado de acuerdo con cada uno de los ítems teniendo en cuenta que 1 es nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Recuerde que este cuestionario es anónimo por lo que le agradeceríamos que conteste con total sinceridad. Gracias por su colaboración.

	1	2	3	4	5
He aprendido estrategias para resolver conflictos en mis clases.					
Los contenidos propuestos me ayudarán en mi práctica docente diaria.					
Los objetivos del programa se adecúan a mis expectativas.					
Los contenidos del programa se adecúan a los objetivos propuestos.					
Me ha parecido un programa interesante.					
Considero que la duración del programa es adecuada.					
Recomendaría a algún compañero la participación en el programa.					
Estoy satisfecho con el programa propuesto.					

Comente alguna sugerencia o propuesta de mejora para futuras ediciones de este programa.
