

UNIVERSIDAD DE BURGOS

**Facultad de Humanidades y Educación
Departamento de Ciencias de la Educación**



TESIS DOCTORAL

**EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE PROGRAMAS
DESTINADOS A LA PROMOCIÓN Y MEJORA DE LA
CONVIVENCIA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE CIUDAD REAL**

Autor: JOSÉ MARÍA MATEOS-APARICIO NARANJO

Director: PEDRO MANUEL ALONSO MARAÑÓN

Burgos, 2009

A mi mujer y mis tres hijos

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA

1. El tema. Importancia y límites	15
2. Estado de la cuestión	24
2.1. <i>Marco Legislativo</i>	24
2.2. <i>Informe del Consejo Escolar de Castilla la Mancha sobre Convivencia Escolar</i>	25
2.3. <i>Avance del Ministerio de Educación sobre el Estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar</i>	27
2.4. <i>Presencia de nuestro tema de estudio en la literatura científica actual</i> ..	28
3. Motivación de la investigación	33
4. Objetivos e hipótesis de trabajo de la investigación	36
4.1. <i>Primer ciclo de investigación-acción</i>	36
4.2. <i>Segundo ciclo de investigación-acción</i>	38
4.3. <i>Tercer ciclo de investigación-acción</i>	39
5. Fuentes y bibliografía crítica	41
6. Método	43
6.1. <i>Primer ciclo de investigación-acción</i>	46
6.2. <i>Segundo ciclo de investigación-acción</i>	47
6.3. <i>Tercer ciclo de investigación-acción</i>	47
7. Plan de desarrollo	47
8. Curso de elaboración	49
9. Bibliografía	50

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS, SU PROMOCIÓN Y MEJORA

1. LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LAS AULAS	57
1.1. El comportamiento social inapropiado en la infancia y en la adolescencia	61

1.1.1. Factores en el niño	63
1.1.2. Factores en el contexto social	63
1.1.3. Factores en el contexto familiar	64
1.1.4. Factores en el contexto escolar	66
1.1.5. Prevención del comportamiento violento	66
1.2. La conducta prosocial	67
1.2.1. Desarrollo de las habilidades prosociales	68
1.3. Las relaciones interpersonales en el aula	69
1.4. Intervención psicopedagógica en los trastornos de conducta	70
2. LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES DE CASTILLA LA MANCHA	72
2.1. Modelo de convivencia de Castilla La Mancha	80
2.2. Medidas legislativas para el fomento de la convivencia en los centros educativos	81
2.2.1. Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar	82
2.2.2. Real Decreto por el que se crea el Observatorio Estatal de la convivencia escolar	83
2.2.3. Acuerdo por la Convivencia en los centros escolares de Castilla la Mancha	83
2.2.4. Decreto de la Convivencia Escolar en Castilla la Mancha	83
3. MEDIDAS PARA ABORDAR LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA	84
3.1. La educación en valores	87
3.1.1. Los valores en el ámbito educativo	89
3.2. La implicación de las familias. La participación de los padres en los centros	91
3.2.1. La participación de las familias	92
3.2.2. El nivel de participación de los padres en España	92
3.2.3. Órganos de participación.....	93
3.2.4. Apertura de los centros a la comunidad.	94
3.3. El aprendizaje cooperativo	94
3.3.1. La metodología del aprendizaje cooperativo	96
3.3.2. El aprendizaje cooperativo utilizado para la mejora de la Convivencia	97
3.4. Creación de normas en común	98
3.4.1. El reglamento de régimen interno: documento programático que regula las normas en un centro.	100

3.4.2. <i>Elaboración de las normas de centro y aula.</i>	101
3.5. La modificación de conducta	103
3.5.1. <i>Fundamentos teóricos y técnicas de modificación de conducta</i>	104
3.6. La resolución de conflictos	106
3.6.1. <i>Métodos para resolver conflictos interpersonales.</i>	108
3.7. La mediación escolar.	110
3.7.1. <i>Modelos de mediación educativa.</i>	114
3.8. El entrenamiento en habilidades sociales	118
3.8.1. <i>Modelos de adquisición de habilidades sociales.</i>	121
3.8.2. <i>Técnicas de entrenamiento en habilidades sociales</i>	122
3.8.3. <i>Programas que se han servido de guía para la elaboración de nuestro programa de entrenamiento en habilidades sociales</i>	123
3.9. Bibliografía	124

CAPÍTULO II

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

1. INTRODUCCIÓN. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	135
2. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DEL PROFESORADO	144
3. METODOLOGÍA NO EXPERIMENTAL	155
3.1. Metodología cualitativa: entrevista en profundidad	156
3.2. Metodología de encuestas	163
4. METODOLOGÍA EXPERIMENTAL	165
4.1. Metodología preexperimental: diseño de grupo único	165
4.2. Metodología experimental: diseño multigrupo	168
5. BIBLIOGRAFÍA	174

SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO III

PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

1. EL PRIMER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	183
1.1. El plan de acción	184
1.1.1. <i>El problema o foco de investigación. Problemas de Indisciplina en el aula.</i>	184
1.1.2. <i>Diagnóstico del problema o situación. Disrupción, fórmulas habituales de afrontamiento de dicho problema en el aula</i>	185
1.1.3. <i>Revisión documental.</i>	187
1.1.4. <i>La hipótesis de acción o acción estratégica. Búsqueda de la mejora del problema mediante la modificación de conducta y el entrenamiento en habilidades sociales</i>	188
1.2. Acción 1. Realización de una encuesta de comportamientos adaptados e inadaptados en las aulas	189
1.2.1. <i>Observación de la acción 1. Obtención de datos y tabulación de los mismos</i>	192
1.2.2. <i>Reflexión sobre la acción 1. Explotación de la encuesta: presentación y análisis de los resultados</i>	196
1.3. Acción 2. Elaboración de un instrumento de evaluación de las habilidades sociales en el aula	200
1.3.1. <i>Observación de la acción 2. Elaboración y aplicación del cuestionario piloto</i>	203
1.3.2. <i>Reflexión sobre la acción 2. Funcionalidad del cuestionario elaborado</i>	203
1.4. Acción 3. Puesta en práctica programa modificación de conducta para alumnos de 1º y 2º de la ESO	204
1.4.1. <i>Observación de la acción 3. Proceso de evaluación del programa</i>	209
1.4.2. <i>Reflexión sobre la acción 3. Análisis de los resultados de la evaluación del programa</i>	213
2. EL SEGUNDO CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	219
2.1. El plan de acción	220
2.1.1. <i>El problema o foco de investigación. Diseño de programas de intervención</i>	220
2.1.2. <i>Diagnóstico del problema o situación. Situaciones de conflicto y su abordaje.</i>	220
2.1.3. <i>Revisión documental.</i>	220

2.1.4.	<i>La hipótesis de acción o acción estratégica. Inclusión en el Plan de Acción Tutorial de programas de entrenamiento en habilidades sociales y mediación escolar</i>	221
2.2.	Acción	221
2.2.1.	<i>Etapa 1. Elaboración de un programa de entrenamiento en habilidades sociales.</i>	221
2.2.1.1.	Objetivos.	223
2.2.1.2.	Contenidos.	224
2.2.1.3.	Metodología.	224
2.2.1.4.	Actividades.	228
2.2.1.5.	Espacios, tiempos, recursos personales y didácticos.	229
2.2.1.6.	Evaluación.	230
2.2.2.	<i>Etapa 2. Formación en mediación escolar y elaboración de otro instrumento para evaluar el impacto de los programas</i>	230
2.2.3.	<i>Etapa 3. Elaboración o adaptación de un programa de mediación escolar. Preparación de los grupos experimentales</i>	231
2.3.	Observación de la acción. Obtención de datos y tabulación de resultados	232
2.4.	Reflexión sobre la acción	232
3.	EL TERCER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	232
3.1.	El plan de acción	235
3.1.1.	<i>El problema o foco de investigación. Catálogo de preocupaciones en torno a la convivencia que hay en los centros</i>	235
3.1.2.	<i>Diagnóstico del problema o situación. Situación de conflictividad en la zona este de la provincia de Ciudad Real</i>	236
3.1.3.	<i>Revisión documental.</i>	238
3.1.4.	<i>La hipótesis de acción o acción estratégica. Puesta en práctica de programas de intervención</i>	238
3.2.	Acción 1. Aplicación de programas de intervención para prevenir y atajar problemas de conducta en el aula	239
3.2.1.	Objetivos	241
3.2.1.1.	Objetivo general.	241
3.2.1.2.	Objetivos específicos.	241
3.2.2.	Método	241
3.2.2.1.	Hipótesis.	241
3.2.2.2.	Diseño.	243

3.2.2.3. Sujetos.	245
3.2.2.4. Procedimiento.	247
3.2.2.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.	250
3.2.2.6. Otros materiales.	253
3.2.3. <i>Observación de la acción 1. Resultados.</i>	253
3.2.4. <i>Reflexión sobre la acción 1.</i>	266
3.3. Acción 2, observación de la acción y reflexión sobre la acción	267
3.3.1. <i>Objetivos.</i>	268
3.3.1.1. Objetivo general.	268
3.3.1.2. Objetivos específicos.	268
3.3.2. <i>Método.</i>	269
3.3.2.1. Sujetos.	269
3.3.2.2. Procedimiento.	269
3.3.2.3. Instrumento de recogida de información.	270
3.3.2.4. Materiales.	270
3.3.3. <i>Observación de la acción 2. Resultados.</i>	271
3.3.3.1. Análisis de los códigos.	272
3.3.3.2. Análisis de las categorías.	275
3.3.3.3. Análisis de las familias.	277
3.3.3.4. Análisis de las anotaciones o memos.	287
3.3.3.4.1. La visión del problema por parte de los maestros	287
3.3.3.4.2. La visión del problema por parte de los profesores Licenciados	289
3.3.3.4.3. La visión del problema por parte de los Orientadores	292
3.3.3.5. Comparación con otras investigaciones.	296
3.3.4. <i>Reflexión sobre la acción 2.</i>	297
3.4. Acción 3. Realización de una encuesta a profesorado novel que imparte o puede impartir clase en el primer ciclo de E.S.O.	297
3.4.1. <i>Objetivos.</i>	301
3.4.1.1. Objetivo general.	301
3.4.1.2. Objetivos específicos.	301
3.4.2. <i>Metodología.</i>	302
3.4.2.1. Muestra.	302

3.4.2.2. Instrumentos.	304
3.4.2.3. Procedimiento.	304
3.4.3. <i>Observación de la acción 3. Análisis de datos y resultados.</i>	306
3.4.4. <i>Reflexión sobre la acción 3.</i>	321
4. BIBLIOGRAFÍA	321

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES	327
---------------------------	-----

APÉNDICES

1. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN	347
Apéndice 1.1. Programa de entrenamiento en habilidades sociales para la tutoría de 2º de la E.S.O.	349
Apéndice 1.2. Programa de entrenamiento en técnicas de mediación para la tutoría de 2º de la E.S.O.	387
2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	421
Apéndice 2.1. Cuestionario de habilidades de comportamiento Social eficaz dentro del aula	423
Apéndice 2.2. Cuestionario de observación de la conducta en el aula (c.o.c.a.)	427
Apéndice 2.3. Normas de corrección de los cuestionarios de habilidades sociales (chs) y del cuestionario de observación de la conducta en el aula (coca)	431
Apéndice 2.4. Formulario opinión profesores	433
Apéndice 2.5. Formulario entrevista profundidad contenido de la entrevista	435
Apéndice 2.6. Formulario encuesta	439
Apéndice 2.7. Hoja de registro modificación de conducta	443
Apéndice 2.8. Evaluación que los alumnos hacen del grupo clase	447
Apéndice 2.9. Documento para reflejar los acuerdos del grupo clase	449
Apéndice 2.10. Registro de conducta del alumno	451
Apéndice 2.11. Instrumento para la evaluación del programa por parte del profesorado	453

APÉNDICE BIBLIOGRÁFICO	455
Obras de metodología	457
Referencias bibliográficas	471
ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS	523
ÍNDICE DE TABLAS	525

INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA

INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA

1. El tema. Importancia y límites

El presente trabajo se centra en torno a uno de los grandes problemas que tiene el mundo de la enseñanza hoy en día, sobre todo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y más específicamente en el Primer Ciclo de dicha etapa: el de la convivencia en los centros educativos. Los distintos sectores de la comunidad educativa tratan de hacer un diagnóstico lo más objetivo de la situación, desde el punto de vista particular de cada uno, con los sesgos que ello acarrea; también se busca determinar las causas y aportar soluciones, en el caso de que se vea como problema la situación actual en los centros.

El diagnóstico, dependiendo de cuál sea la fuente, varía en cuanto a grado de amenaza. Unos sectores cargan más las tintas que otros, situándose a lo largo de un continuo una etiqueta unipolar que la vamos a llamar conflictividad escolar. En una punta se sitúa, por lo general, la administración educativa, sobre todo las direcciones generales de política educativa, desde donde se trata de minimizar el problema. En el otro extremo del continuo, se posicionarían algunos medios de comunicación, que ofrecen a la sociedad una visión más cruda y alarmista del problema. Entre ambos extremos, las opiniones del alumnado, que ven con preocupación la impunidad con la que son tratados determinados alumnos que sistemáticamente revientan la clase, y también la opinión de las familias, quienes aducen falta de medidas efectivas con las que poner coto a este tipo de situaciones, por parte de los profesores o la dirección de los centros. Los sindicatos de los docentes ubicarían la causa de preocupación en la cada vez menor autoridad que tiene el profesor dentro del aula. Finalmente, la visión del profesor que, como veremos en el apartado correspondiente, también percibe que, aún sin tremendismos, es cada vez más difícil dar clase en determinadas etapas debido al ambiente de disrupción existente, sobre todo en las aulas del Primer Ciclo de ESO.

Sí es verdad que la convivencia en los centros educativos españoles de enseñanza secundaria, desde hace aproximadamente 10 años a esta parte, se halla “a examen”, aunque es muy sencillo hacer demagogia con este tema, estableciendo un determinado punto de vista y buscando no tanto las causas como los culpables del problema. De este modo, podríamos zanjar esta cuestión echando la culpa a unos u otros o a unos y otros, a cualquiera o a todas, de entre las múltiples variables que pueden incidir en el mismo: padres, profesores, alumnos, el sistema educativo, la sociedad... Si quisiéramos hacer demagogia, el problema de la convivencia en los centros sería un fácil ejercicio. Para tal objetivo, bastaría con coger unos cuantos artículos de prensa y echar mano de datos, sobre la escalada, en cuanto a número de conflictos que se producen en las aulas y centros educativos y ya tendríamos el titular de un artículo periodístico.

Nuestra posición al respecto no va a ser la de miembros de una secta que profetiza el fin de la educación, ni tampoco la de tratar de ocultar o al menos disimular el problema, como hacen algunos responsables de la administración educativa, por ser un tema -el de la indisciplina escolar- de los políticamente poco correctos. A mi entender, debemos concienciarnos de que el problema, aunque de momento continúa sin

ser alarmante, si no se ponen los medios adecuados, podría empeorar hasta límites insostenibles y/o fuera de control. Así, en las conclusiones de un estudio realizado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2004), sobre la situación de la Educación para la Convivencia y la Paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco, se dice que se está produciendo una percepción más aguda de la conflictividad en las aulas: el profesorado ve que ha perdido autoridad ante el alumnado, se producen mayor número de enfrentamientos verbales con los profesores, existe una “cobertura” de los padres ante las conductas inadecuadas de sus hijos y “la escuela está perdiendo confianza en sus posibilidades, ante la incidencia de otros factores que se escapan a su control”.

Nuestra visión del problema tratará de ser lo más objetiva posible y la daremos desde dentro del propio centro, recogiendo opiniones del profesorado, trabajando con los profesores en la búsqueda de soluciones a los problemas de indisciplina y aplicando programas de intervención destinados a prevenir y tratar los problemas del “constructo convivencia”, o del problema concreto que podemos llamar “conflictividad en los centros”, en el convencimiento de que hay que darle la debida importancia antes de que posiblemente el problema se vaya de las manos.

En los últimos años, en España, la preocupación por parte de las autoridades de política educativa es grande, aunque no haya demasiadas manifestaciones públicas de que el problema es o puede llegar a ser muy importante, por aquello de no crear alarma social. El Consejo Escolar del Estado (2006) nos ha hecho llegar la preocupación de este órgano, citando el de la convivencia en los centros educativos como posiblemente uno de los problemas que más preocupa a la comunidad educativa. Y la opinión de autores que se hayan especializado en este tipo de “preocupación”, como Torrego y Moreno (2003), quienes realizan un retrato muy crudo de la realidad escolar en nuestros centros educativos de secundaria, en donde gradualmente se están instalando las situaciones de conflicto y la comunidad educativa está percibiendo que palabras como violencia y conflictos son cada vez más frecuentes utilizadas.

Por tanto, ante declaraciones que hablan del buen ambiente de convivencia que reina en nuestros centros de Enseñanza Secundaria, se ponen en marcha medidas legislativas y organizativas que nos pueden ayudar a sospechar de la dimensión del problema. Más adelante veremos cómo se proponen a nivel nacional y regional distintas actuaciones en pos de la promoción y mejora de algo que en opinión de las autoridades goza de buena salud. Así, entre dichas medidas, citamos el *Plan para la promoción y mejora de la Convivencia Escolar* (2006) y el *Real Decreto por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar* (2007), para todo el estado español. Y hablando de mi región, sus medidas homónimas y/o paralelas, el *Acuerdo por la Convivencia en los centros escolares de Castilla la Mancha* (2006) y el *Decreto de la Convivencia Escolar en Castilla la Mancha* (2008) por el que se crea el *Observatorio de la Convivencia de Castilla la Mancha*. Por tanto percibimos que, a pesar de no dramatizar externamente, la preocupación de nuestras autoridades educativas es honda.

Por otro lado, decir que durante la última década, en España, dos de los problemas que más preocupan, tanto a educadores como a la sociedad en general, son la tasa de fracaso escolar y el incremento de conductas desadaptadas que atentan contra el clima de convivencia que debe regir en un centro educativo: amenazas a alumnos y a profesores, insultos, atentados contra el material e instalaciones, comportamientos negativistas y apáticos, provocaciones, falta de consideración y respeto hacia los profesores... Todos ellos, responsables cercanos de bajas por desgaste profesional,

ansiedad o depresión de los profesores y de insatisfacción general por los resultados del Sistema Educativo.

Aunque hay centros que incluso han adoptado la medida de poner personal de seguridad para poder controlar a grupos organizados de alumnos inadaptados, aún no hemos llegado como en Norteamérica o Francia a colocar detectores de metales en las entradas de los institutos (ni que lleguemos). Hay compañeros y padres que pensaban y piensan que en la antigua E.G.B. el número de problemas de conducta era insignificante, por tanto la culpa (otra vez) la tiene el cambio de sistema educativo que produjo la LOGSE (1990). Este análisis simplista olvidaría que en 1985 casi el 20% del alumnado en edad obligatoria de escolarización (14 años) abandonaba antes de terminar 8º de E.G.B (Pelechano, 1989). La Ley del 90 extendió la escolarización obligatoria hasta los 16 años y las tasas de absentismo actuales, por suerte, en muchos centros son anecdóticas: según el Presidente del Consejo Escolar de Castilla la Mancha, el absentismo escolar en esta región apenas llega al 1 por ciento.

La ampliación de la escolaridad obligatoria a los 16 años supuso, pues, que el número de problemas de adaptación en los centros educativos se incrementase. En la actualidad existen numerosos problemas de conducta en los centros, sobre todo de secundaria, que creemos pudieran, si no eliminarse por completo, sí paliarse en gran medida con un entrenamiento en habilidades sociales, adecuada implantación de programas de modificación de conducta, trabajo en el centro desde un modelo de resolución pacífica de los conflictos y echando mano de las técnicas de mediación. Todo ello es lo que vamos a realizar en este trabajo. Aparte de la importancia que pudiera tener la utilización de dichos procedimientos como tratamiento preventivo de los conflictos en el aula, también serviría como tratamiento de choque y como escudo para lograr y fomentar un nivel aceptable de convivencia en las aulas.

Nuestro actual sistema educativo, heredero del propuesto por la LOGSE (1990), debe asegurar un equilibrio entre comprensividad y atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones. El equilibrio, hace casi 20 años, se rompió a favor de la primera: dar a todos el mismo tipo de soluciones, aunque el problema fuera distinto. Para un pequeño porcentaje de alumnos, el todo igual para todos se convierte en una auténtica condena de 13 años y un día. Hablo de alumnos con rendimiento muy bajo, desinteresados por un montón de asignaturas de marcado sesgo academicista y que a la mayoría no les dice nada, desmotivados porque preferirían aprender otras cosas y de otra forma, en lugar de estar 6 horas diarias y 5 días a la semana unidos a un pupitre.

En los años en los que se ha desarrollado este trabajo de tesis, hemos tenido vigentes 3 sistemas educativos distintos: LOGSE (1990), LOCE (2002) y LOE (2006). La actual ley, al continuar asegurando ese difícil equilibrio entre comprensividad en cuanto a currículo y diversidad en cuanto a diferencias individuales del alumnado, propicia que se produzcan situaciones de desfase curricular en el Primer Ciclo de la ESO, cuando esas capacidades, intereses y motivaciones a las que aludíamos no son las requeridas para tener éxito académico en el mencionado sistema comprensivo; sistema que, por otro lado, acoge en 1º y 2º de la ESO a un pequeño pero importante número de alumnos, desenganchados del sistema y cuya participación en clase se limita a “estar” y a ser fuente de conflictos.

No olvidemos tampoco los profundos cambios sociológicos y familiares que se han producido en los últimos años. Muchos padres, por temor a no repetir los errores de una educación autoritaria, han renunciado a ejercer control sobre sus hijos, no adoptando ninguna postura en relación al comportamiento desordenado, y viven con la

esperanza de que ya les enseñaremos a comportarse. Esta dejadez de funciones y delegación de responsabilidad en los profesores se traduce desde abajo, desde la Educación Infantil, en muchachos con muy baja tolerancia a la frustración, que hacen muchas veces lo que les viene en gana e intentan salirse siempre con la suya. En su informe, Morenilla (2007) cita como una de las causas de los conflictos escolares, desde el punto de vista de los docentes, el que a los alumnos se les deja hacer lo que quieren en casa (63,7%). Megías (2003) concluye que muchos padres tienen cada vez más la convicción de estar delegando importantes parcelas de la educación de sus hijos a agentes educativos externos, principalmente a la escuela. Los padres demandan apoyo en la educación de sus hijos y los profesores demandan una mayor implicación de éstos, lo que se puede traducir como una delegación de responsabilidades de los padres hacia los maestros al verse desbordados por los conflictos.

Tampoco debemos hacer caso a los que intentan justificarlo todo. Muchas veces, como hemos dicho, los responsables de política educativa optan por buscar soluciones fáciles y echar balones fuera: argumentan que todo se debe a circunstancias de barrio, nivel socioeconómico y multiculturalidad y que la mejor herramienta es enseñar en valores (no dicen en qué valores, ni cuándo ni cómo se debe realizar dicha educación) y no segregan en itinerarios como pretendía hacer la penúltima Ley de Educación, la LOCE (2002). Es decir, no atribuir nunca la conflictividad escolar al alumno, ni al sistema educativo comprensivo radical por el que optó en su momento, ni a las familias, y sí buscar el chivo expiatorio en cuestiones didácticas y organizativas de los centros. Es una forma de proteger la autoestima y de argumentar que de los resultados negativos tienen la culpa las circunstancias y de los positivos el Sistema.

Entrando en el tema de la convivencia, veremos que hay dos modos de entenderla. Por un lado, de una forma reactiva, concepto relacionado con la respuesta que puede darse ante los conflictos, es decir, se trataría de una visión ligada a la resolución de problemas. Y, por otro, de una forma proactiva, concepto relacionado con la prevención de los conflictos. Este último es el modelo por el que apuesta el gobierno regional de Castilla la Mancha, pretendiendo crear un clima preventivo de conductas disruptivas y violentas.

Nuestro trabajo se va a mover entre ambos modelos. Dentro del modelo reactivo, estudiaremos y aplicaremos medidas para hacer frente a los conflictos y además intervendremos con programas que tienen una faceta preventiva. Al mismo tiempo indagaremos en las causas del ambiente de convivencia que habita en los centros y en la manera de aproximarse los profesores al conflicto para su solución. También daremos una merecida relevancia a lo que significa poseer competencia social.

Nuestro trabajo pretende dotar de habilidades sociales a los alumnos para reducir o eliminar las conductas violentas en los centros. Muchos de los alumnos problemáticos lo son porque nadie se ha encargado de procurarles de una manera consistente determinados hábitos, en una palabra, decirles cómo deben comportarse. La falta de un comportamiento social habilidoso está correlacionada con el aumento de conflictividad escolar, como veremos en el capítulo I de este trabajo. También encontramos a lo largo de las páginas de este material cómo las investigaciones han constatado una relación significativa entre nivel de competencia social de los adolescentes y su comportamiento adaptado, tanto dentro de un centro como fuera de él. La falta de habilidades sociales se relaciona con problemas de adaptación: problemas de comportamiento en los últimos cursos de Educación Primaria y en los primeros de la Educación Secundaria, el absentismo y fracaso escolar, la delincuencia e incluso problemas de salud mental en la

edad adulta. Por tanto, podemos establecer ya de inicio que un adecuado nivel en competencia social está relacionado tanto con el éxito académico como personal; y un inadecuado nivel de habilidad social está relacionado con abandono y fracaso escolar, así como con la manifestación de conductas disruptivas dentro del aula.

En el contexto escolar todos conocemos que es necesario interaccionar con compañeros y profesores, estableciendo con los mismos un grado de convivencia eficaz. El grupo de iguales es un agente importantísimo de socialización. Dentro del centro educativo un alumno pasa, al menos, 6 horas diarias interaccionando con dicho grupo de iguales. Pero, para poder manejarse en las interacciones con los demás y poder aprender en un clima positivo de comunicación, es necesario disponer de ciertos recursos en cuanto a competencia social se refiere, como ya hemos dicho anteriormente. Las ventajas que conlleva poseer un grado adecuado de competencia social se han relacionado no solo con el comportamiento adaptado sino también con un buen rendimiento académico y popularidad dentro del grupo de iguales. Un inadecuado nivel de competencia, por el contrario, podría hallarse relacionado con abandono, fracaso escolar y conductas predelictivas.

Dentro de este enfoque mixto (proactivo y reactivo) en el que nos moveremos, pensamos que la aplicación de programas en los centros educativos como los que vamos a utilizar en nuestro estudio empírico (modificación de conducta, entrenamiento en habilidades sociales, mediación escolar, resolución de conflictos...), es viable por las siguientes razones:

- Disponen de la infraestructura y recursos tanto materiales como personales necesarios para poder implantarlos.
- El currículo propuesto por la Administración Educativa desde la LOGSE (1990) se halla articulado en distintos niveles de planificación, o sucesivos grados de concreción. Son características del mismo: la apertura y flexibilidad curricular de la que goza nuestro actual sistema educativo (a pesar del cambio de leyes educativas) y todo ello puede ser una vía para incorporar a nuestros documentos programáticos (Proyecto Educativo, Programaciones Didácticas, Plan de Orientación y Atención a la Diversidad, Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento), los contenidos relacionados con los mismos.
- Los temas transversales pudieron, en sus días, antes del comienzo de la aplicación de la LOE (2006), ser otra alternativa al tratamiento dentro del aula de las habilidades sociales.
- La hora específica de tutoría que existe en los centros de secundaria podría ser rentabilizada, dándole mayor peso al trabajo relacionado con la mejora de la convivencia.
- Desde un planteamiento de atención a la diversidad pueden incorporarse estos contenidos para enseñarlos a todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo y con quienes, aparte del rendimiento académico, debería tenerse en cuenta el trabajo de contenidos relacionados con la competencia social, ya que debe hacerse realidad la máxima de educar en la vida y para la vida y tan importante va a resultar para estos alumnos disponer de competencia curricular como desenvolverse socialmente en su medio.

Por otro lado, el abordaje de la mejora de la convivencia en nuestros centros requiere tratar, entre otros, básicamente tres aspectos en un principio: abordar los incidentes, los problemas que son la causa de los mismos y la mejora del clima escolar.

En el tratamiento de conflictos, en los últimos años, se está pasando, lentamente, de un modelo punitivo (que aún pervive arraigado en unos centros más que en otros) a otro modelo de talante totalmente distinto, donde se pone el énfasis en la enseñanza de habilidades sociales, técnicas de resolución de conflictos, de solución de problemas, de autocontrol... Finalmente en otros casos, como es natural, se buscan soluciones intermedias o eclécticas, que asuman posturas mixtas.

También se ha pasado de un modelo llamémosle clínico, donde se interpretaba que el problema de disciplina de un alumno o grupos de alumnos se debía a algún trastorno de personalidad, a problemas en definitiva con una raíz en el propio individuo, a un modelo más social y comunitario donde las causas del comportamiento inadecuado hay que buscarlas en distintos lugares, en la interacción de diferentes sistemas y no sólo en el alumno. Este nuevo enfoque que se pretende dar se halla muy cercano al paradigma sistémico que entiende la escuela como un sistema que se halla en interacción con otros sistemas y en donde la intervención debe ser multifacética, huyendo de concepciones donde las causas de los problemas se atribuyen únicamente a los problemas de una parte. Como dice Fernández, (1998, p. 77): “El microsistema, la minisociedad que supone todo centro, con su propia cultura escolar, alberga un potencial de cambio”.

Existen también estudios realizados a partir del análisis de “escuelas eficaces”. Este tipo de estudios son muy interesantes, ya que analizando la organización de las mismas podemos concretar qué aspectos en nuestro centro son mejorables y así tratar de incardinar nuestra labor hacia los mejores resultados, la excelencia. Uno de los aspectos que destacan y que produce diferencias entre centros situados en un parecido contexto social es lo que se denomina el clima del centro (Rutter y otros, 1979). En estos trabajos, sobre el ambiente del centro, se hace especial hincapié en los procesos por medio de los cuales se llega a ese clima favorable, que es resultado de una amplia variedad de subprocesos. Cuantos más subprocesos de mejora de la convivencia en el centro se hallen implicados, tanto mejor será la salud del centro. Todo ello contribuirá a mejorar el estilo de las relaciones de ese centro, del clima social de la institución. En nuestro trabajo pretendemos mejorar el clima del centro invirtiendo esfuerzos en la mejora del clima del aula que el de ésta redunde en aquél.

Fernández, (1998, p. 79) resumía muy bien cuáles son las diferentes posturas que pueden adoptarse ante los problemas de conducta de los alumnos. De entre las alternativas que ella recoge, selecciono en primer lugar las dos que considero más importantes y que están en la línea de los objetivos que pretendemos trabajar en nuestra tesis:

- Tratar los problemas de convivencia de manera preventiva.
- Realizar una labor recuperadora de los comportamientos antisociales, evitando las sanciones a toda costa.

La mencionada autora planteó una serie de estrategias para lograr este objetivo: acciones conjuntas, consenso entre miembros adultos de la comunidad educativa y participación obligatoria en programas que busquen la modificación de la conducta problemática, así como empezar a realizar entre profesores y alumnos un proceso de reflexión acerca de los modos de actuación ante este tipo de problemática. Finalmente

señala un modelo de intervención basado en 5 ámbitos de actuación, que interpreto a continuación:

- Concienciación. Pensar en los tipos de incidentes que tienen lugar en el aula y la elaboración compartida de las normas.
- Aproximación curricular. Incluir en las programaciones temas relacionados con el desarrollo socio-personal.
- Atención individualizada. Tratamiento individualizado de los problemas de cada alumno.
- Participación. Los sistemas de participación de toda la comunidad educativa en el centro favorecen el clima de convivencia en el mismo.
- Organización. Será necesario incluir cambios organizativos para dar respuesta a la diversidad de los alumnos.

La escuela tradicional no ha asumido la tarea de promover el desarrollo social de los alumnos por medio de un trabajo sistemático, aunque sí de quejarse de que los alumnos no manifiestan dichos comportamientos adaptados o hábiles desde el punto de vista social. Frente a la minoría de alumnos que manifiestan en los centros dichas alteraciones comportamentales, son mayoría los alumnos que sí tienen dichas capacidades y por tanto se integran sin problemas. Son los alumnos que podemos considerar que exhiben una conducta prosocial dentro del aula o que tienen un grado de competencia social deseado. Tomando como referencia este último grupo, el de los alumnos socialmente competentes, podríamos realizar una clasificación que de alguna manera nos sirviera para agrupar al total de alumnos que tenemos en el aula, dentro de uno de estos tres grupos: alumnos agresivos, alumnos hábiles socialmente y alumnos no asertivos.

Las características de cada uno de estos grupos las reflejo en la Tabla 0.1.

El comportamiento, así visto, podría adoptar la representación de un continuo que distribuiría al alumnado a lo largo de una línea de la siguiente manera: grupo de alumnos más o menos agresivos, grupo de alumnos que exhiben un adecuado comportamiento social y grupo de alumnos inhibidos y retraídos.

De este modo, en un extremo, estarían los alumnos agresivos, los alumnos que presentan exceso conductual y falta de habilidades sociales (o si las tienen no las revelan), los alumnos que exhiben un comportamiento antisocial de carácter grave dentro del aula. También dentro de este grupo, pero en otra posición más próxima al centro del continuo, se encontrarían aquellos alumnos que están implicados en conductas disruptivas, de naturaleza menos grave.

En la parte central de este continuo imaginario, equidistante de los extremos, se encontraría un segundo grupo de alumnos, que se considera manifiestan un comportamiento social eficaz.

En el otro extremo se hallarían los alumnos que presentan inhibición conductual manifiesta, retraimiento social, ansiedad social... Este tercer grupo englobaría a aquellos alumnos que pasan desapercibidos dentro del aula y que presentan una conducta pasiva, no asertiva, alumnos que exteriorizan un déficit conductual. Al igual que dijimos con los alumnos agresivos, estos alumnos o bien carecen de las habilidades necesarias o no las exhiben.

SUJETOS AGRESIVOS (Conducta antisocial) Kazdin y Buela, 1994.	SUJETOS HÁBILES SOCIALMENTE Caballo, 1993.	SUJETOS NO ASERTIVOS Rojas, 1995.
<ul style="list-style-type: none"> • Absentismo escolar. • Escapadas de más de un día al menos dos veces cuando se vive en casa. • Consumo de alcohol u otras sustancias antes de los 13 años. • Sustraer objetos sin enfrentarse a la víctima. • Destrucción deliberada de la propiedad ajena. • Iniciar peleas con otros. • Conducta cruel con los animales. • Oposición provocativa, negativa y desobediente hacia la autoridad. • Infracciones de reglas menores. • Rabieta o tozudez. • Otras: (Quay,1966): <ul style="list-style-type: none"> - Agresividad verbal y física. - Carencia de relaciones interpersonales con padres y profesores. - Combatividad. - Destructividad e irritabilidad. - Desafío a la autoridad. - Irresponsabilidad. - Necesidad de llamar la atención. - Bajos niveles de sentimiento de culpa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Más gestos con las manos. • Mayor mirada y contacto ocular. • Menos perturbaciones del habla. • Mayor tiempo del habla. • Más verbalizaciones positivas. • Mayor volumen de la voz. • Menor latencia de respuesta. • Más preguntas. • Mayor número de palabras. • Mayor número de interacciones en la vida real. • Mayor número de amigos. • Expectativas de consecuencias más positivas. • Visión de las situaciones desde múltiples perspectivas. • Más tolerantes respecto a los conflictos. • Confían más en patrones internos que en externos para la solución de los problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • No sabe que decir ante ciertas personas. • No sabe iniciar una conversación • Dificultad para presentarse a sí mismo. • Dificultad o imposibilidad para decir que no mostrar desacuerdo en algo. • Graves dificultades para hablar de temas generales e intrascendentes. • Hablar siempre en lenguajes demasiado categóricos y extremistas. • Dar una respuesta por otra al hablar en público. • Bloquearse al hacer preguntas o al tener que responder. • No saber llevar una conversación de forma correcta. • No saber terminar un conversación difícil. • No saber aceptar una broma o una ocurrencia divertida. • Escaso entrenamiento para estar relajado en grupo.

Tabla 0.1. Elementos diferenciadores en tres grupos de sujetos: Agresivos, Hábiles Socialmente y No asertivos.

La comparación de los tres grupos, que mostramos en la Tabla 0.1., nos va a permitir delimitar la situación problemática e identificar los importantes problemas de relación que puede conllevar. Tanto unos como otros van a presentar un cuadro típico de características relevantes que es necesario detectar, prevenir y tratar mediante una intervención apropiada ya que, en los casos de déficit o exceso conductual, son caldo de cultivo de otras problemáticas -que empiezan a tener entidad sobre todo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria- como delincuencia, drogadicción, alcoholismo...

Por tanto, en los centros nos vamos a encontrar con alumnos que tienen dificultades de adaptación y son rechazados por sus compañeros, tanto por sus excesos (agresividad y/o hiperactividad) como por sus déficits (aislamiento, timidez y retraimiento), siendo necesario poner en marcha programas de enseñanza o de entrenamiento en habilidades sociales de competencia social.

Hay que decir, finalmente, que la manera más apropiada, a mi parecer, de entender el fenómeno de la convivencia en los centros -alejándonos de controversias

sobre si las causas son más de persona o son más de ambiente- se sustenta en una visión que parte del construccionismo social. A este respecto, tendríamos que decir que existe en la actualidad una gran preocupación de la sociedad en general por la incidencia de la conflictividad en nuestras aulas, sobre todo en los primeros años de la ESO, que sin duda es producto del contexto socio-histórico en que vivimos. Como sabemos, los discursos sobre la violencia son relativos tanto al tiempo como al tipo de sociedad en que están inscritos. Nuestra sociedad actual dota de recursos interpretativos para entender el conflicto en las aulas y analizar cuáles son tanto las causas como las consecuencias que se derivan del mismo.

El comportamiento disruptivo, que es el que más tiempo nos va a ocupar, lo podemos entender como el ejercido por jóvenes que tienen mucha dificultad en seguir las reglas y en comportarse de manera socialmente aceptable. Los adultos y las instituciones sociales los consideran "malos alumnos" y hasta incluso, en algunos casos, predelincuentes. Muchas de estas conductas, como veremos, son comportamientos que podrían caracterizarse como de alta frecuencia y de baja intensidad -cometen muchos actos pero leves en su mayoría-, salvo en los casos en que la ecuación se plantea al revés, casos de baja frecuencia y alta intensidad, y que saltan pronto a los medios de comunicación: grabación de una paliza a un alumno por parte de sus compañeros, colgándola posteriormente en "you tube", agresión a algún profesor, etc., aunque por una generalización excesiva la impresión que tiene la sociedad es que hay un importante número de jóvenes violentos en nuestras aulas y que solo son capaces de exhibir un comportamiento 100% antisocial.

En general se considera que estos jóvenes a los que vamos a dedicar tiempo y espacio están afectados por factores de riesgo de distintas clases: como el temperamento, el fracaso escolar y la desestructuración familiar. Veámoslos:

1. Temperamento. Desde las teorías del rasgo de Psicología de la Personalidad, podríamos decir que son alumnos propensos a manifestar problemas de conducta: ira intensa, ataques de furia, irritabilidad, impulsividad, baja tolerancia a la frustración. La imagen que los caracteriza es la de niños con un comienzo precoz de comportamiento violento, incontrolable, ya en los años escolares.

2. Fracaso escolar. Muchos de estos adolescentes son víctimas del fracaso académico, el abandono o el desfase curricular, cualquiera de estas etiquetas valdrían para caracterizarlos.

3. Desestructuración familiar. Hogares que propician el absentismo, que no se preocupan por la marcha académica o la actitud que muestra el alumno en clase. Algunos de ellos han sido víctimas de abuso físico o han estado expuestos a modelos violentos en el hogar. Otros provienen de familias rotas, que les han proporcionado escaso afecto y prácticas disciplinarias duras en exceso o con falta total de supervisión paterna y con carencias socioeconómicas familiares: padres desempleados, pobreza, marginación, exclusión...

En definitiva, podríamos decir que son adolescentes que vienen al instituto con la semilla de la conflictividad y encuentran un medio propicio donde desarrollarla, es decir, interaccionan los factores personales y ambientales en un contexto socio-histórico-cultural que interpreta como violento, conflictivo o problemático, determinado comportamiento.

2. Estado de la cuestión

Como ya hemos aludido en el apartado anterior, son los grupos de 1º y 2º de la ESO los niveles educativos que acumulan mayor problemática, tanto en rendimiento académico como en conflictividad. Bajo rendimiento y mal comportamiento se retroalimentan y deterioran el contexto de aprendizaje en los institutos. El Consejo Escolar del Estado, (2006, p. 112) dice que “el fomento de la convivencia en los centros, la potenciación de la situación de la igualdad de género, la resolución pacífica de los conflictos y el diálogo como medio de resolución de los problemas son medidas que deben estar presentes en la vida diaria de los centros y en el desarrollo de los currículos escolares”.

Vemos cómo uno de los principales problemas que tenemos encima de la mesa, los docentes es el de la convivencia escolar. Los conocidos como problemas de disciplina y de convivencia son percibidos por todos como aspectos clave para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. También expondremos en las páginas de este trabajo cómo no son los problemas de violencia extrema los que más preocupan a padres, profesores y alumnos, sino aquellos otros de menor intensidad, pero que se hacen cotidianos: la disrupción, la falta de respeto... Todo ello prefigura un panorama negativo de la convivencia, que se ve como un problema ante el que hay que intervenir de manera rápida y eficiente (contundente para algunos). Lo importante sería la búsqueda de soluciones.

En este apartado vamos a tratar cuatro aspectos. El primero, el marco legislativo, que nos dará una idea de la importancia que tiene el tema de estudio dentro del actual marco curricular que prefigura la LOE (2006). En segundo lugar nos referiremos al informe *La convivencia escolar en Castilla la Mancha situación y propuestas de actuación* (Consejo Escolar de Castilla la Mancha, 2007). En tercer lugar resumiremos el *Avance del Estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar* (MEPSYD, 2009) que hace referencia a un macroestudio que se está realizando a nivel nacional (301 centros, 23100 estudiantes y 6175 profesores) sobre el clima de convivencia en los IES. Y finalmente daremos un repaso a los trabajos que está realizando la comunidad científica sobre nuestro tema de estudio, con especial detenimiento en lo que se ha publicado recientemente en nuestro país.

2.1. Marco Legislativo

En aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se publica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, publicado en B.O.E. el 5 de enero de 2007, en el que encontramos los siguientes objetivos generales relacionados con el tema de nuestro trabajo:

“a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia,

los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos”.

Vemos pues, la importancia que nuestro Sistema Educativo otorga, en la formulación de las capacidades generales que se han de lograr a lo largo de la etapa, a contenidos educativos relacionados con la competencia social, clima de convivencia, erradicación de la violencia y la resolución de conflictos, que serán todos ellos temas que trataremos ampliamente en los diferentes capítulos de esta tesis.

Asimismo en el Anexo I de dicho Real Decreto, se fijan las competencias básicas que los alumnos deberán haber adquirido al final de esta etapa educativa en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea (ver *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo*, 2006). Las competencias básicas inciden en los aprendizajes que se consideran imprescindibles, de ahí el término de básicos, aunque a mi entender se ha realizado una poco afortunada traducción del término original *Key Competencies* (2000). De entre las 8 competencias que propone el mencionado Real Decreto, la número 5 es la Competencia social y ciudadana, que incluye conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores como: cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática; elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas; dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad; adquisición de habilidades sociales que permitan saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia; resolver conflictos con actitud constructiva, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio; así como la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.

Releer dicha competencia básica nos pone en alerta -como decíamos en el apartado primero- sobre la importancia que le concede el Legislador en la actualidad a los temas relacionados con la convivencia y conflictividad escolar, que son contenidos, como hemos dicho en nuestro argumento.

2.2. Informe del Consejo Escolar de Castilla la Mancha sobre Convivencia Escolar

El informe recoge distintas e interesantes intervenciones formuladas en unas jornadas celebradas bajo el lema de la Convivencia Escolar en Castilla la Mancha, con el auspicio del Consejo Escolar Regional, en Illescas (Toledo), el 3 de mayo del 2007. Algunas de las opiniones y datos vertidos en las mismas nos servirán para radiografiar el estado de la convivencia escolar en nuestra región.

Uno de los ponentes fue Santiago Yubero (Yubero, 2007) quien hace referencia a una reciente investigación en la que ha participado sobre la situación de la violencia entre iguales en el contexto escolar de Castilla la Mancha. Se trata de un estudio amplio, realizado con dos muestras, que superan entre ambas los 3000 alumnos de entre 11 y 18 años de nuestra región. El autor menciona que “existe una relación inversa entre la gravedad de la conducta violenta y su incidencia”, es decir, que son las conductas menos graves las que más frecuentemente se dan y por ello son las que más molestan tanto a alumnos como a profesores. Yubero ha podido constatar en su estudio que la violencia de baja intensidad preocupa más a los profesores que la violencia entre iguales, posiblemente por la dificultad que aquélla supone para impartir docencia.

También aprecia que los picos de violencia suelen estar en los cursos impares de la Enseñanza Secundaria: 1º, 3º y 1º de Bachillerato, aunque variando la estrategia

utilizada por el alumno, ya que ello depende de la madurez del propio alumno. Así, conductas como insultar, poner mote, esconder cosas, golpear y empujar, descienden con la edad; mientras que otras conductas, como la de difundir rumores, aumentan con la edad del alumno.

En las mencionadas Jornadas se realizaron también una serie de sugerencias derivadas de los contenidos tratados allí y que, por su interés para nuestra tarea de tratar de establecer el estado de la cuestión del problema, paso a recoger a continuación:

- Se hace necesario crear una nueva cultura de centro que facilite el análisis y la reflexión de los profesores: “que aprendan a discutir de lo que ocurre en el centro (auto-revisiones), categorizando y priorizando los problemas, y luego planificando las soluciones y evaluando su desarrollo”. Veladamente se sugiere la utilización de la investigación-acción en los centros.
- El nuevo elemento curricular competencias básicas exige un cambio importante de la metodología en el aula.
- Es necesario garantizar el currículo básico por sus repercusiones con la convivencia. Cada vez que se produce un conflicto es porque se está desatendiendo el currículo básico, el apoyo común a los que más lo necesitan.
- Hoy en día existen situaciones de violencia de baja intensidad que suponen más dificultades para impartir docencia: Se hace necesario atajar dicho problema.
- La alarma social que se ha creado en torno a la violencia entre iguales puede distraer la atención de los casos de violencia escolar más frecuentes, a los que se les acaba dando una menor importancia, como es el caso de la violencia de baja intensidad.
- Es necesario dotar al profesorado de prestigio social y protección jurídica, dándole el tratamiento de funcionario público a efectos penales, como se recoge en los artículos 24 y 550 del Código Penal.
- Es necesario incorporar los recursos necesarios que favorezcan una atención personalizada del alumno para que puedan así tomarse medidas pedagógicas adaptadas y coherentes con la tipología del alumnado.
- Se han de proporcionar recursos humanos suficientes por parte de la Administración Educativa para poner en marcha las aulas de convivencia.

Si lo anterior lo podemos etiquetar como consideraciones o sugerencias, el Consejo Escolar de Castilla la Mancha también realizó una serie de propuestas, de entre las que destaco por su interés las siguientes:

- El Consejo Escolar Regional traslada a la Universidad y a la Consejería de Educación su preocupación por la formación inicial que actualmente se imparte a los futuros docentes, pues entiende dicho órgano que responde insuficientemente a las necesidades y exigencias que la sociedad actual plantea a la institución escolar. Se hace necesario en la actualidad el conocimiento de estrategias de resolución de conflictos, de técnicas de trabajo en equipo y una formación que apueste por procesos de innovación e investigación.
- Es el momento de seguir preparando y formando al profesorado en los temas de convivencia y resolución de conflictos, prioritariamente mediante proyectos de formación en centros, ya que esta estrategia permite enfocar el tema desde

la propia realidad del centro y su contexto, a través de la reflexión y el análisis de la práctica, con el diseño de programas de actuación y su puesta en práctica, así como desde una evaluación que permita incorporar las mejoras necesarias.

- La educación es una cuestión de todos y empieza en la familia, donde se deben inculcar valores de respeto, concordia y afecto a todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Es necesario potenciar en los centros de educación secundaria el Plan de Acción Tutorial como una de las vías más adecuadas para el tratamiento de los contenidos relacionados con la convivencia escolar.

2.3. Avance del Ministerio de Educación sobre el Estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar

Analizamos ahora el avance de datos del *Estudio sobre Convivencia Escolar del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar*, que ofrecía el Ministerio de Educación el pasado 16 de julio de 2008 y que ha sido realizado por un grupo de trabajo en el que participaban todas las comunidades autónomas, miembros del Ministerio y expertos de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid. Para su elaboración se ha entrevistado a 6.175 profesores y 23.100 alumnos de 301 centros educativos de toda España salvo Cataluña. Se desprenden una serie de datos que pueden ser de mucho interés para fijar el estado de la cuestión de la conflictividad escolar en nuestros días. Los datos más significativos los ofrecemos a continuación:

- El 71,4% de los profesores considera que puede crear con facilidad un clima agradable de trabajo. Pensamos que casi un 30% del profesorado opinará lo contrario.
- La mayoría de los alumnos de secundaria, más del 80%, rechaza las conductas violentas. También lo vemos como un dato preocupante el que 1/5 del alumnado no se pronuncie explícitamente en ese sentido.
- Un 3,8% de estudiantes de secundaria ha sufrido, a menudo o muchas veces, acoso en los dos últimos meses, y un 2,4% ha sido acosador. Es un porcentaje pequeño pero, si lo calculamos sobre el total de alumnos españoles, estamos hablando de cifras escalofriantes.
- Desde el Ministerio se pide “tolerancia cero” con las conductas violentas en los centros educativos.
- La anterior titular del Ministerio, D^a Mercedes Cabrera, subrayaba la importancia de la prevención de este tipo de conductas, tanto en el ámbito escolar como en el seno de la familia.
- La mayoría de los adolescentes (el 68,15%) interviene para detener la violencia: el 36,3%, aunque no sea amigo de la víctima (la posición más opuesta a la violencia), y el 31,8% cuando existe dicho vínculo. El 12,1% de estudiantes cree que debería intervenir pero no lo hace.
- Un 84,3% del alumnado afirma haber recibido formación en el centro para mejorar la convivencia y el 47,6% del total, formación específica contra el acoso escolar.
- En cuanto a las opiniones del alumnado respecto a qué medidas pueden ser más eficaces para erradicar la violencia, destacan las cuatro siguientes: “que

toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo” (el 67,3% lo considera eficaz), “educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente” (el 63,6%), “con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida” (el 61,3%) y “poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro”(el 60,5%).

- En cuanto al clima de convivencia, el mencionado estudio destaca que el alumnado se encuentra bastante o muy satisfecho con las relaciones con los compañeros/as (89,4 %), con lo que aprende en el centro (85,7) y con la relación entre su familia y el centro (83,5).
- La inmensa mayoría del profesorado considera que su trabajo es importante (95,1 %), siente orgullo de trabajar en su centro (82,1), encuentra reconocimiento por su trabajo (75,8) y se siente un miembro importante del centro (68,6), y el 77,9 dice sentirse con disposición a esforzarse en la mejora de la convivencia escolar”.
- Una de las conductas más habituales que dificultan la convivencia es la denominada “disrupción” en el aula. Se produce cuando los alumnos dificultan el funcionamiento normal de la clase (por ejemplo hablando mientras el profesor explica). El 21,6% de los profesores dice padecerlo “a menudo o muchas veces”, mientras que sólo reconoce participar en dichas situaciones el 4,1% del alumnado.
- Cuando se pregunta por los posibles obstáculos a la convivencia, la mayoría del profesorado (85%) señala la falta de disciplina de las familias y la falta de implicación de éstas (77,2%). El 81,6% de los profesores se siente respetado por las familias, si bien un 0,7% del profesorado reconoce haber sufrido, a menudo o muchas veces, un trato ofensivo de alguna familia.

Quedamos pues, a la espera de la publicación del citado estudio.

2.4. Presencia de nuestro tema de estudio en la literatura científica actual

A continuación pasaremos revista a una gran diversidad de trabajos que se han realizado recientemente y que giran en torno a los descriptores que presentamos a continuación. Todos ellos son propios de esta tesis: entrenamiento en habilidades sociales, resolución de conflictos, tratamiento de conductas disruptivas, conflictividad escolar, problemas de conducta...

Comencemos por los instrumentos de evaluación. Veiga (2008) ha desarrollado y validado una escala para evaluar el comportamiento disruptivo de estudiantes portugueses de 7º a 9º grado, equivalentes por la edad de los alumnos a nuestros niveles de 1º, 2º y 3º de ESO. Se trata del *Cuestionario de conductas disruptivas manifestadas por los estudiantes (DBS-PS)*, una útil herramienta para evaluar dichas conductas para profesores, psicólogos y profesionales de la educación en general.

También en el campo de la evaluación de comportamientos violentos en los centros educativos, podemos citar el trabajo de Álvarez y otros (2006), donde presentan un nuevo instrumento de evaluación del tipo de violencia que ocurre en los centros escolares. Es el *Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)*, elaborado a partir de una muestra amplia de alumnos de 7 centros de Educación Secundaria Obligatoria (públicos y concertados). El CUVE evalúa cinco dimensiones de lo que entienden los autores por violencia escolar: 1. Violencia física indirecta por parte del alumnado. 2. Violencia

verbal del alumnado hacia compañeros. 3. Violencia física directa entre alumnos. 4. Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado. 5. Violencia del profesorado hacia el alumnado.

Un fenómeno que ha llenado muchas páginas de las revistas científicas ha sido el tema del acoso entre compañeros. Aunque el estudio del maltrato entre pares no se presenta como tema central de esta tesis, cito el trabajo de Villa (2005), en el que interrelaciona el fenómeno del “bullying” con otros procesos psicosociales tales como la indisciplina y las conductas disruptivas, que sí han centrado nuestra atención. Constata dicho autor, en general, actitudes contrarias al empleo de la violencia física de nuestros adolescentes, aunque éstos se muestran más permisivos ante otras manifestaciones indirectas, como es el empleo de la violencia verbal y psicosocial (poner motes, propagar rumores, exclusión grupal de las víctimas, etc.). Este tipo de comportamiento se da sobre todo en varones.

En otro orden de cosas, Otero López y otros (2008) estudian mediante encuesta el estrés laboral que sufren los profesores de enseñanza secundaria. Citan como estresores laborales las conductas disruptivas de los alumnos, los problemas de conducta, las cuestiones disciplinarias, el manejo de conflictos y la falta de apoyo y de consenso en el modelo de disciplina de los institutos. Relacionado con esto mismo, Mariño y otros (2008) también fijan su centro de interés en el estudio del estrés laboral de los profesores de enseñanza secundaria. Examinan el papel causal que tienen las conductas problemáticas de los alumnos sobre el grado de estrés experimentado por los profesores y la dificultad percibida por éstos para manejar convenientemente los conflictos que acontecen en el aula. Observan diferencias entre sexos. Así el estrés asociado a los problemas de comportamiento de los alumnos y a las dificultades del docente en el manejo de conflictos incide en mayor medida en las profesoras y en los docentes de segundo ciclo de la ESO. Apuntan la necesidad de diseñar programas preventivos y/o de intervención para tratar de eliminar o paliar dichos factores de riesgo.

Nos introducimos, a partir de ahora, más de lleno en el estudio del comportamiento disruptivo, del comportamiento indisciplinado.

Muñoz, Carreras y Braza (2004) estudian los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria, a su juicio, una de las principales preocupaciones del profesorado de dicha etapa. Citan las cada vez más frecuentes relaciones conflictivas que mantienen con algunos alumnos y que dificultan el normal desarrollo de las clases. Apuntan en sus conclusiones hacia el diseño de estrategias de intervención, orientadas a la modificación de los componentes más directamente relacionados con la conflictividad escolar.

En dos estudios relacionados, Cangas y otros (2007) y Gázquez y otros (2008), se analiza la conflictividad escolar en distintos países europeos. Cangas y otros (2007) evalúan la prevalencia de diferentes problemas de convivencia y violencia escolar en una muestra total de 1.629 alumnos/as de 14 años en España, Austria, Francia y Hungría. Sus resultados señalan una elevada prevalencia de distintas conductas de acoso escolar (como insultos, peleas, inexistencia de normas de convivencia, etc.) en Austria, Francia y España, siendo significativamente inferior en Hungría, país en el que se constatan los niveles más bajos de violencia escolar. El estudio pone de relieve cómo los alumnos consideran de importancia, aparte de las conductas de abuso entre compañeros, la desmotivación y las dificultades de relación entre ellos y el profesorado.

Gázquez y otros (2008) realizan un análisis comparativo de la percepción de la violencia escolar por parte de profesores, alumnos y familias, en España, Hungría,

Austria y la República Checa. Estudian la prevalencia del comportamiento violento y otros aspectos problemáticos relacionados con la convivencia en la escuela. Concluyen que las familias perciben los problemas analizados como menos habituales y se sienten menos afectados por ellos. Los alumnos, por su parte, centran su atención sobre todo en el aburrimiento y la falta de motivación del alumnado. En lo que respecta a los profesores, las preocupaciones se focalizan, sobre todo, en los graves problemas de convivencia que se producen en las aulas: presencia y uso de drogas, problemas interculturales, entre otros.

Badía (2005) estudia la gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. Se hace eco de que, en los últimos años, el número de estudiantes que se comportan disruptivamente ha ido en aumento, a la vez que se manifiesta con mayor precocidad. Antes, los comportamientos de indisciplina parecían exclusivos de la enseñanza secundaria y, ahora, se están trasladando a las aulas de educación primaria. Apunta como factores los siguientes: los niños parecen ser ahora más violentos, los adolescentes en general son especialmente propensos a la violencia, careciendo del sentido de culpa o remordimientos por dicha conducta. Todo ello, en el contexto de una sociedad permisiva en general, con este tipo de situaciones.

González-Pérez y Santiuste (2004) consideran también que uno de los fenómenos que más preocupa en la actualidad es el de la violencia escolar y los conflictos entre los alumnos. Se ofrece en este trabajo una guía para intervenir ante los conflictos que se producen entre los alumnos. Los autores proporcionan unos indicadores para identificar a las víctimas y a los agresores en el contexto escolar. Posteriormente refieren algunas estrategias para abordar las conductas violentas, tanto a nivel organizativo como en el aula y en la intervención individual, proponiendo entre otras estrategias el entrenamiento en habilidades sociales, el entrenamiento para control de emociones y el entrenamiento en técnicas de resolución de conflictos.

Guil y Mestre (2004) también tratan el tema de la violencia escolar en las aulas de educación secundaria, fenómeno -el de la violencia- que interfiere en la labor del docente, afecta a la práctica normalizada de la enseñanza y a la educación del alumnado y que, además, ha generado una importante alarma social en los últimos tiempos. Concluyen estos autores diciendo que es necesario intervenir tanto en el clima del aula como en el alumnado, para promocionar en estos estrategias más adaptativas a la hora de afrontar situaciones conflictivas. Se sugiere la idoneidad de desarrollar actuaciones encaminadas a fomentar las competencias socioemocionales de los alumnos.

En el terreno de la prevención del conflicto, Pérez (2004-2005) considera que la violencia en las aulas se está convirtiendo en uno de los problemas más importantes que afectan a nuestro Sistema Educativo. Este autor ve necesaria la adopción de respuestas imaginativas y novedosas. Considera los modelos tradicionales de corte autoritario ineficaces, apuntando que los profesores autoritarios tienen más problemas de comportamiento con los alumnos que aquellos que utilizan técnicas más democráticas y participativas. Propone este autor un modelo de aprendizaje de normas en el aula desde un modelo preventivo, utilizando técnicas de participación democrática. Los alumnos han de participar activamente en la elaboración de las normas del aula y asumir las responsabilidades que les corresponden en la organización de la convivencia de la misma.

Por su parte Díaz-Aguado (2004) estudia los programas de *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión en la adolescencia*. La evaluación experimental ha permitido comprobar su eficacia a la hora de prevenir y/o reducir las situaciones de

exclusión y de violencia en la escuela, así como para promocionar actitudes contrarias a distintos tipos de violencia.

Otro trabajo relacionado con la prevención de la violencia escolar es el de Sánchez, Rivas y Trianes (2006) quienes evalúan la eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar. Se trata del *Programa de Desarrollo Social y Afectivo* (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996) que han desarrollado los autores a lo largo de cuatro años en un colegio de Atención Educativa Preferente de la capital de Málaga. El programa muestra una interesante vía para intervenir preventivamente, antes de que la violencia tenga ya una consideración de grave, y evidencia su utilidad para reducir tensiones y mejorar las relaciones interpersonales.

En el apartado de la intervención, tenemos también bastantes trabajos. Citamos en primer lugar el de Segura Morales (2004), quien señala cuatro aspectos básicos para conseguir la educación de la persona a través de un programa educativo eficaz: enseñar a pensar, educación emocional, crecimiento en valores morales y entrenamiento en habilidades sociales.

Álvarez García y otros (2007) pretenden la mejora de la convivencia en los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. Muestran algunos procesos que permiten afrontar constructivamente los conflictos (negociación, mediación y consenso en grupo), y tratan también de los principios, habilidades y actitudes necesarios para poner dichas estrategias en práctica.

Martínez-Otero (2005) también aborda el tema de la conflictividad escolar y de la necesidad del fomento de la convivencia. Coincide con otros autores en que en numerosos centros escolares se quiebra la convivencia hasta el punto de hacer imposible la formación de los alumnos. El autor realiza una revisión de los principales problemas existentes con el propósito de conocer mejor esta realidad y así marcar posibles vías de solución. Se señalan en este trabajo algunos cauces de intervención: la disciplina, la mediación y la competencia social, entre otros.

Por su parte, Suárez Rodríguez (2004) también alude al tratamiento del conflicto en el aula. Señala como conductas que se han convertido en un verdadero problema para el profesorado las conductas disruptivas en la clase y la desmotivación del alumnado. Plantea algunas propuestas globales para integrar la educación afectiva en la vida del centro, partiendo del desarrollo de habilidades interpersonales y sociales.

En Pichardo y otros (2008) encontramos un trabajo sobre los efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de 1º a 3º de educación primaria en Bolivia. Estos autores consideran muy importante el desarrollo de habilidades sociales en edades tempranas, ya que su implementación fomentará un buen ajuste social, ocupacional y personal a lo largo de la vida, del mismo modo que el desarrollo de habilidades sociales inadecuadas durante la niñez quedará asociado a diversos problemas de índole conductual: problemas psiquiátricos y conducta antisocial agresiva, así como problemas como retraimiento social y ansiedad en el futuro.

En este sentido, Beelmann y Friedrich (2006) estudian la eficacia del entrenamiento en habilidades sociales en la prevención de la delincuencia. En su artículo presentan los resultados de un metaanálisis que toma en consideración diseños experimentales aleatorizados, donde se empleó la técnica de habilidades sociales. Concluyeron que los programas escolares resultan más eficaces para reducir los niveles del comportamiento agresivo ya existente que para la prevención del mismo.

Haremos a continuación una revisión de la literatura anglosajona, en general.

Preece y Mellor (2009) afirman que los programas de entrenamiento en habilidades sociales demuestran su eficacia para mejorar la competencia social de los niños con trastornos de comportamiento disruptivo.

Gehlbach (2004) experimenta el programa *Social Perspective Taking (SPT)* con estudiantes norteamericanos de noveno y décimo grado, llegando a la conclusión de que lograr la capacidad de la perspectiva social (discernir los pensamientos y sentimientos de los demás) en los chicos es una habilidad fundamental para la eficacia de la conducta social.

Smith (2006) cree en la importancia del desarrollo del carácter. De este modo considera que debería convertirse en un componente esencial del currículo de la enseñanza secundaria.

Evertson (2006) preocupado por encontrar las mejores prácticas para optimizar la gestión del aula, al considerar que el uso adecuado de fórmulas de manejo de la clase mejora el control del comportamiento de los estudiantes, propone la creación de aulas “centradas en el aprendizaje”, que fomenten la participación, la autonomía y el sentido de comunidad, dotando progresivamente a los alumnos de una mayor responsabilidad, siempre bajo la orientación cuidadosa del profesor. Estas prácticas forman parte de una estrategia de instrucción destinada a ayudar a los estudiantes en la consecución de altos niveles de rendimiento, no solo académico, sino también moral y social.

Spencer y otros (2008) se sirven de datos tanto cuantitativos (diseños pre y post) como cualitativos (entrevistas personales) para analizar las experiencias en la intervención para la mejora de las relaciones entre los adolescentes en dos escuelas secundarias. Los resultados demuestran que la intervención obtuvo éxito al aumentar la conciencia social crítica y el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y la promoción de relaciones sociales.

Kuan (2004) estudió los factores que afectan a las conductas de resolución de conflictos de los adolescentes de Taiwán. Sus conclusiones nos indican que los adolescentes frecuentemente emplean una forma unilateral de manejo del conflicto, tal como la evitación, más que la confrontación. Señalan que, a la hora de explicar la forma en que gestionan los adolescentes los conflictos, tiene más importancia el estatus logrado en la escuela que el derivado de su situación socioeconómica familiar. Indican, asimismo, que se puede promover la negociación y mediación cuando se implican los profesores o los propios padres. Y, finalmente, advierten que si bien las prácticas de modelado social adecuadas que utilizan los educadores promueven estrategias prosociales en la resolución de conflictos, las prácticas duras de disciplina de padres y profesores inhiben dichas estrategias prosociales.

Garvin (2008) presenta un proyecto que enfatiza el diálogo grupal y las estrategias de resolución de conflictos en una escuela secundaria. Bargal (2008) muestra una intervención con estudiantes de décimo grado que toman parte en grupos de diálogo con el propósito de lograr la resolución pacífica de conflictos raciales. Remarcan ambos la interdependencia existente entre teoría y práctica en el paradigma de investigación-acción y utilizan esta metodología en el aula para cambiar las condiciones de la escuela y así favorecer la utilización de dichas estrategias.

Bray y Kehle (2004) examinan la eficacia de las contingencias de grupo para la reducción de la conducta disruptiva en adolescentes varones que presentan trastornos emocionales. Aunque los resultados de la investigación sugieren la eficacia de las contingencias grupales para reducir el comportamiento disruptivo, los datos no

concluyen significativamente respecto a qué clase de contingencia se muestra más eficaz.

Plantearse decisiones para prevenir e intervenir en la violencia escolar resulta imperativo para Cornell (2006).

Wilson y Lipsey (2003) realizan un metaanálisis de la efectividad de programas destinados a prevenir y reducir la conducta agresiva. Sus resultados indican que, aunque en los grupos control se muestran pequeños cambios en la conducta agresiva, en los grupos experimentales sometidos a algún tipo de intervención aparecen diferencias significativas en la mayor parte de los estudios. Al respecto, las mayores diferencias se constatan en los programas “demostración” frente a los que se llevan a la práctica en el aula, en donde los efectos aparecen más discretos.

Hawken (2006) habla de la escasez de tiempo y recursos en las escuelas a la vez que se pide a los profesores realizar cada vez más tareas. Piensa Hawken que se necesitan más recursos en los centros educativos para intervenir ante los problemas de conducta. Su fórmula, proyectos realizables que no agoten demasiado tiempo y recursos. Considera necesarios los programas de prevención, así como los de intervención con grupos de estudiantes que presenten comportamientos disruptivos en las escuelas secundarias. A este fin propone el programa *BEP: The Behavior Education Program*.

Con esto finalizamos nuestra revisión del estado de la cuestión acerca de la conflictividad escolar, en sentido amplio, así como de diversas estrategias que se están utilizando para prevenir e intervenir en dicha problemática.

3. Motivación de la investigación

Mi trayectoria profesional como orientador comienza al mismo tiempo que la aplicación de la Ley que ordena nuestro sistema educativo a comienzos de los años 90, la LOGSE (1990), ley que deja de tener vigencia, según el calendario de aplicación de la LOE, precisamente en este año 2009.

Desde el año 1990 al 1998 había trabajado en un equipo de orientación psicopedagógica en las etapas de educación infantil y educación primaria. Las preocupaciones de los maestros en aquella época eran las propias de la llegada de un nuevo sistema educativo y principalmente de dos términos: currículo y constructivismo, que lo iban a inundar todo. En dichas etapas los casos de problemas de conducta eran casi anecdóticos y se limitaban generalmente a casos relacionados con el exceso conductual que mostraba un alumno hiperactivo, o a los casos puntuales del alumno dominante, que imponía su ley entre sus compañeros en base al miedo que producía su comportamiento agresivo. En las aulas de dichas etapas, el ambiente, en líneas generales, era de respeto hacia el profesor. Alumnos y profesores disfrutaban de una buena convivencia; unos, los alumnos, aprendían más o menos, en función de sus capacidades e intereses y los otros, los maestros, dirigían con mayor o menor dificultad lo que acontecía dentro del aula, en función de su estilo personal y habilidades para manejar la clase.

Un punto de inflexión se produce en dicha trayectoria cuando en el año 1998 decido incorporarme a un Instituto de Secundaria. De repente, las preocupaciones metodológicas y didácticas, aunque existen, pasan a un segundo plano. El principal problema que advierto al llegar al Instituto -la preocupación mayor de los profesores de

ESO- es el comportamiento de sus alumnos, el poder manejar la clase sin sobresaltos. Comienzan a aparecer en mi vocabulario vocablos como parte, echar de clase, enviar al alumno con el Jefe de Estudios mientras los compañeros están en clase, o mandarlo a casa para tres días, expediente...; así como términos relacionados con los problemas que aparecen en el profesorado sometido al estrés de enseñar: ansiedad, miedo a dar clase, queme profesional, descenso de autoestima, bajas por depresión... A pesar de no haber casi ningún incidente realmente grave, el comportamiento disruptivo es un cúmulo de pequeñas cosas que va conformando niveles altos de tolerancia y habituación al comportamiento más o menos indisciplinado en el centro.

Esta situación hace que me planteé en el año 1999, de manera reflexiva, sin prisas, pero también sin pausas, conocer qué está pasando en los centros de Educación Secundaria en aquellas fechas, dimensionar el problema, averiguar las posibles causas y consecuencias, y tratar de intervenir en unas y otras para conocer en profundidad eso que se ha dado en llamar últimamente convivencia y que tiene que ver, más que con la ausencia, con la presencia de comportamientos desajustados, desadaptados, del alumno dentro del centro y/o sobre todo dentro del aula.

Remontándonos en el tiempo, observamos que todo esto ya preocupaba al legislador de la antepenúltima Ley de Educación, la LOGSE (1990). Era consciente o temía los problemas que principalmente podrían darse en la Educación Secundaria. Posiblemente esto justificó el asignar un tiempo específico de horario semanal para trabajar “la tutoría”. Así, en los Materiales para la Reforma. Orientación y Tutoría. “Cajas Rojas” (1995, p. 79), se nos dice:

“Entre las preocupaciones mayores de los profesores y tutores están las conductas problemáticas que determinados alumnos tienen en el centro y con las que a veces no saben qué hacer. Las agresiones, riñas, insultos, transgresión de las normas, faltas de respeto, indisciplinas, preocupan a los profesores, primero por sí mismas, por ser comportamientos indeseables, y también, en segundo lugar, porque perjudican extraordinariamente el clima de aprendizaje”.

La preocupación es doble. Por un lado el profesor (sobre todo el tutor) tiene una faceta de educador y desde este punto de vista le preocupan dichos comportamientos. Por otro lado, el clima dentro del aula se deteriora gravemente con comportamientos de tal índole, lo que dificulta, como sabemos, los procesos de enseñanza por parte del profesor que quiere enseñar y los de aprendizaje por parte de los alumnos que quieren aprender.

Aunque cualquier situación didáctica constituye una oportunidad educativa que contribuye de manera positiva o negativa al desarrollo o reforzamiento de ciertos comportamientos, que identificamos bajo el término de competencia social, también es verdad que el marco de la tutoría se nos presenta como el más idóneo para desarrollar ese tipo de habilidades. Partimos en nuestro trabajo de una creencia firme: la competencia social puede enseñarse y aprenderse, por eso hemos considerado adecuado que nuestros programas de mejora de la convivencia se implanten y desarrollen en el seno del Plan de Acción Tutorial del Instituto. Hemos considerado la tutoría como factor decisivo de cambio.

Así, nuestro Plan de Acción Tutorial, en referencia a las Habilidades Sociales, responde a varios objetivos relacionados con la Orientación Escolar y la Tutoría, entre los que destacamos los 4 siguientes:

- Resalta los aspectos orientadores de la educación: en la vida y para la vida.

- Favorece los procesos de maduración personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
- Contribuye a la adecuada interacción de los distintos elementos de la comunidad educativa.
- Dinamiza y orienta la vida socio-afectiva del grupo.

Se plantea, como línea a seguir, la prevención de estas conductas desde la tutoría, no sólo intentando atajarlos cuando se producen, sino también anticiparse a los mismos. Es mejor para el profesor prevenir los problemas que afrontarlos, una vez ya aparecidos. El centro educativo se plantea como un espacio para la educación de la convivencia, comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas. Todas ellas deben ser habilidades que conviene enseñar y aprender dentro del aula.

Similares objetivos se recogían dentro del eje de Enseñar a Comportarse (ver *Materiales para la Reforma. Orientación y Tutoría*. “Cajas Rojas” (1995, p. 95)): “Toda la educación persigue enseñar a comportarse”.

El M.E.C. incidía en la importancia que tiene el enseñar a adaptarse, a regularse. Muchos de los problemas que plantean los alumnos, sobre todo hoy en día los de los dos primeros cursos de la enseñanza obligatoria, como más adelante veremos, proceden sencillamente de su incapacidad para adaptarse al ambiente escolar.

De este modo, en el ya nombrado *Plan de Acción Tutorial* se incluyen contenidos como los siguientes:

- Autoconcepto o concepto de sí mismo.
- Imagen corporal.
- Autodiálogo o diálogo interno.
- Estilo atribucional, a qué atribuimos nuestros fracasos y nuestros éxitos.
- Autocontrol (seguridad delante del grupo, comprender y cumplir reglas de comportamiento, mirar a los ojos cuando alguien habla, hablar de forma clara y tranquila...).
- Habilidades para la relación (saber escuchar, saber compartir cosas, saber elogiar y recibir elogios, uso de un estilo de relación adecuado -lo que se llama competencia social o comportamiento asertivo, en contraposición a la falta de competencia social que incluiría el retraimiento y el comportamiento agresivo-, técnicas para mejorar la capacidad de comunicación verbal y no verbal).
- Contenidos que tienen que ver con los procesos de socialización y participación, al trabajar habilidades como integración en el grupo, establecimiento de normas, desarrollo de actitudes cooperativas y de tolerancia, resolución de problemas sociales.

Por la importancia de todos estos contenidos, se comenzó pronto a demandar desde distintos sectores sociales y educativos la inclusión de manera explícita de dichos contenidos relacionados con la enseñanza de la competencia social en los currícula de los centros educativos, así como de una metodología para poder dotar a todos los alumnos de dichas capacidades o, lo que es lo mismo, conseguir que nuestros alumnos adquieran un nivel adecuado de algo que les va a ser extremadamente útil en sus vidas: adquirir un nivel apropiado de competencia social.

Pero además de todo lo expuesto, hay dentro del campo de la práctica otras razones que justifican la relevancia de nuestro trabajo, y es que se halla dentro de las funciones propias de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria y de los Profesores Tutores. Por mencionar algunas cito las 3 siguientes:

- Elaboración y difusión de materiales de utilidad para el profesorado.
- Colaboración en la detección temprana de casos, a través de unos indicadores de riesgo como puede ser el déficit o ausencia de habilidades sociales, que permitan prevenir situaciones de inadaptación social y tomar las medidas oportunas para compensarlas o tratarlas adecuadamente.
- La necesidad de asesoramiento y requerimiento de materiales o recursos adecuados que plantean y demandan los tutores y profesores en general, a veces desbordados por el incremento de conductas sociales inadaptadas sobre todo al final de la Educación Primaria y en los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, donde la diversidad de alumnado es más relevante.

Los problemas que acucian en la actualidad a los centros, en general, y a profesores y alumnos, en particular, y para los que hay que tratar de dar una respuesta eficaz -será lo que haremos en este trabajo- todos los conocemos, o al menos hemos oído hablar de ellos: agresividad, amenazas, insultos, actitud desafiante ante los profesores, inseguridad, dificultades en la comunicación, ansiedad situacional, baja tolerancia a la frustración, interrupciones dentro del aula...

A lo largo de este trabajo iremos viendo el proceso de deterioro, lento pero gradual, de la convivencia en los centros de secundaria y la historia de intentos por tratar de frenar y reconducir los problemas. La mejora de la convivencia en los centros educativos o la detención de su deterioro, según el cristal con que miremos el problema, son aspectos, hoy por hoy, siguen sin ser resueltos. Ésta ha sido la motivación que me ha llevado a investigar soluciones desde dentro del propio centro educativo, tratando de dar respuesta, al siguiente interrogante: ¿Y, ante todo esto, qué hacer?

4. Objetivos e hipótesis de trabajo de la investigación

La planificación de mi investigación se ha ido configurando conforme fue desarrollándose el trabajo, al tratarse de un diseño de investigación-acción (i-a). He desplegado 3 ciclos de investigación-acción que tendrán los siguientes objetivos e hipótesis, en su caso, y que paso a especificar.

4.1. Primer ciclo de investigación-acción

En este primer ciclo de i-a nos planteamos la siguiente hipótesis de acción: mediante la aplicación de programas de modificación de conducta y de entrenamiento en habilidades sociales, podremos reducir la conflictividad escolar dentro de mi centro.

Este ciclo de i-a a su vez, incluía 3 acciones:

- Realización de una encuesta.
- Elaborar un instrumento de evaluación de habilidades sociales en el aula.
- Aplicar un programa de modificación de conducta.

Detalle a continuación dichas acciones.

* Acción 1. Realización de una encuesta.

Objetivo general de la encuesta:

- Recopilar datos a partir de una encuesta a docentes, sobre aquellos comportamientos adaptados y desadaptados que muestran los alumnos en clase.

Objetivos específicos:

- Recoger información de profesores en ejercicio sobre cuales son los comportamientos disruptivos, que por frecuencia o gravedad, más entorpecen su labor dentro del aula.
- Recoger información acerca de lo que los profesores consideran comportamientos sociales eficaces, y que un alumno debe exhibir dentro del aula.
- Recoger información que sea útil para elaborar en principio, un cuestionario de evaluación de habilidades sociales y más adelante un programa de entrenamiento en habilidades sociales.

* Acción 2. Elaboración de un instrumento de evaluación de habilidades sociales.

Objetivo general:

- Construir un cuestionario que llene el hueco que hay en cuanto a la evaluación de habilidades sociales en el aula y que recoja en sus ítems tanto los comportamientos inadaptados, como los prosociales que han seleccionado los profesores en la encuesta de la acción 1.

Objetivos específicos:

- Elaborar un cuestionario de evaluación de habilidades sociales, a partir de los resultados recogidos en la acción 1.
- Construir una herramienta, que nos sirva en nuestro IES, para observar la conducta de los alumnos con problemas de comportamiento en el aula.
- Elaborar un material de evaluación que pueda ser utilizado como instrumento de seguimiento, para ir registrando los cambios en el comportamiento de los alumnos.
- Utilizar la información sobre comportamientos prosociales y desajustados obtenidos en la acción 1.

* Acción 3. Programa de modificación de conducta.

Objetivo general:

- Probar la eficacia de un programa contextualizado y multicomponente de modificación de conducta, dirigido a mejorar el clima de convivencia dentro del aula.

Objetivos específicos:

- Fomentar un clima de convivencia en el aula, que favorezca el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Aplicación de un programa de intervención dirigido a alumnos de 1º y 2º de la ESO, que utilice tres técnicas de modificación de conducta: el Reforzamiento Diferencial de Respuestas Incompatibles, la Extinción y la Autoevaluación con Refuerzo.
- Recabar información de profesores y alumnos, acerca del clima del aula tras la aplicación del programa.

4.2. Segundo ciclo de investigación-acción

En este segundo ciclo de i-a la hipótesis de acción que planteamos fue la siguiente: Los programas de intervención: entrenamiento en habilidades sociales y mediación son útiles para mejorar el clima del aula.

El objetivo general se formula de siguiente manera:

- Elaborar 2 programas de intervención que den respuesta a una de las principales preocupaciones del profesorado de IES, que es la dificultad de impartir clases de manera normalizada.

Para alcanzar esa finalidad, realizaré una acción secuenciada en tres etapas.

* ETAPA 1. Elaboración de un programa de entrenamiento en habilidades sociales propio.

Objetivo específico:

- Elaborar un programa de intervención en el aula para aplicar en la hora de tutoría, destinado a mejorar la competencia social de los alumnos de 1º y 2º de la ESO que presentan problemas de conducta, partiendo de los datos obtenidos en el ciclo de i-a anterior.

* ETAPA 2. Formación en mediación escolar y elaboración de un instrumento para evaluar el impacto de los programas.

Objetivos específicos:

- Recibir formación sobre mediación escolar.
- Construir un instrumento que sirva para evaluar el impacto de la aplicación de programas de intervención de mejora del comportamiento en el aula.

* ETAPA 3. Elaboración de un programa de mediación y formación de grupos experimentales.

Objetivos específicos:

- Construir un instrumento para evaluar el impacto de dichos programas.
- Adaptar un programa de mediación escolar para su aplicación con alumnos de 1º y 2º de la ESO que presentan problemas de conducta.
- Formar los grupos experimentales que necesitaremos en el siguiente ciclo de i-a, mediante la técnica de bloqueo.

4.3. Tercer ciclo de investigación-acción

En este tercer ciclo nos planteamos la siguiente hipótesis de acción: aplicar medidas de intervención con alumnos para prevenir y atajar los problemas de conducta que se dan en las aulas, así como conocer la verdadera dimensión de la conflictividad en el centro y la manera de resolver conflictos en el aula, harán que se reduzca la conflictividad escolar.

Llevaremos a cabo tres acciones:

* ACCIÓN 1. Aplicación de dos programas de intervención a distintos grupos de alumnos de Primer Ciclo de ESO.

Objetivos generales:

- Aplicar los programas de intervención elaborados en el ciclo anterior de i-a: entrenamiento en habilidades sociales y mediación escolar, con alumnos que presentan problemática conductual tanto en pequeño grupo como en el grupo-clase, para comprobar los efectos diferenciales que produce la intervención con los mismos, en alumnos con problemática conductual del primer ciclo de ESO.
- Contrastar empíricamente, si la aplicación de los programas diseñados y/o adaptados por nosotros tienen alguna incidencia, en la mejora del comportamiento de los alumnos del Primer Ciclo de la E.S.O. para los que van destinados.

Objetivos Específicos:

- Aplicar un programa de intervención, de Entrenamiento en Habilidades Sociales con un grupo reducido de alumnos de 1º de la E.S.O. que presentan comportamiento disruptivo (estudio 1); también con otro pequeño grupo que presentan un trastorno conductual, caracterizado por desobediencia y negativismo (estudio 2).
- Obtener, seleccionar e interpretar información tras la aplicación del programa, a fin de comprobar los efectos de la aplicación sobre los alumnos seleccionados.
- Aplicar dos programas a todo el grupo clase, dentro de la hora de tutoría: uno un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y otro un Programa de Enseñanza de Técnicas de Mediación para alumnos de 2º de la E.S.O. (estudio 3).
- Obtener, seleccionar e interpretar información tras la aplicación de los programas, a fin de comprobar los efectos de la aplicación diferencial de los mismos sobre alumnos de segundo curso de la E.S.O.
- Prevenir e intervenir sobre situaciones de inadaptación social y problemática conductual.
- Producir materiales curriculares para su planificación, programación y posterior desarrollo dentro del Plan de Acción Tutorial, con la coordinación y asesoramiento del Departamento de Orientación.
- Valorar las propuestas del Plan de Actuación para la promoción y mejora de la convivencia en el ámbito escolar.
- Observar los efectos que produce la aplicación del entrenamiento.

- Valorar la adecuación de los programas al contexto educativo y su utilidad por parte del profesorado de esta Etapa.

* ACCIÓN 2. Entrevista en profundidad a maestros y profesores de ESO.

Objetivos generales:

- Elaborar y aplicar una entrevista en profundidad dirigida a profesores, que nos sirva para analizar el clima de convivencia que existe en los centros de enseñanza secundaria y en especial en el Primer Ciclo de ESO.
- Analizar los datos de dicha entrevista y extraer conclusiones.

Objetivos Específicos.

- Descubrir la realidad que se vive en los institutos públicos de la zona este de la provincia de C. Real.
- Comprender, analizar y estudiar dicha realidad escolar.
- Conocer que tipos de comportamientos disruptivos se producen en nuestras aulas.
- Conocer cual es la respuesta que da el profesorado ante los conflictos que se presentan en el aula.
- Buscar las posibles causas que están influyendo en la conflictividad.
- Describir y aportar soluciones a dichas situaciones de conflictividad.
- Recoger las aportaciones y medidas para atajar dichas situaciones de violencia y aplicarlas a nuestro instituto.

* ACCIÓN 3. Encuesta a profesores noveles.

Objetivo general:

- Elaborar y aplicar una encuesta dirigida a profesores para conocer la manera de posicionarse el profesorado novel, ante la manera de resolver los conflictos dentro del aula.

Objetivos Específicos:

- Recoger información sobre como se enfrenta y que tipo de respuesta da un profesor novel a los problemas de conducta cotidianos que se encuentra o se va a encontrar en un centro docente.
- Obtener información cuantitativa, sobre los estilos de enseñanza que sobre el papel o en los primeros años de experiencia tienen los profesores de Secundaria para solucionar conflictos.
- Evaluar la efectividad de la respuesta de los profesores noveles sobre situaciones hipotéticas de manejo de clase.
- Conocer qué actitudes tiene formadas el profesorado de Castilla la Mancha con respecto a la solución de conflictos.
- Conocer el componente social del fenómeno, es decir que actitudes tiene aprehendidas el profesorado novel castellano-manchego respecto a la forma de solucionar un conflicto.

- Conocer el principal determinante de la conducta: el comportamiento que la persona tenga o no intención de realizar ante una situación hipotética de conflicto.
- Evaluar los conocimientos previos, las creencias previas que a nivel teórico o incluso práctico tienen los profesores noveles ante la mejor forma de enfrentarse a un conflicto.
- Evaluar el estilo de enseñanza, su forma de manejar la clase y sus expectativas en cuanto al tipo de estilo de manejo de los conflictos por el que se inclinan los profesores noveles, según la concepción clásica sobre estilos de liderazgo de Lewin y otros, (1938): autoritario (autocrático), permisivo (*laissez-faire*) y democrático.
- En definitiva, como hemos dicho, pretendemos con nuestro trabajo, conocer, siempre a nivel de creencias, cual es el estilo de enseñanza del profesor con el que se va a enfrentar y va a tratar de solucionar conflictos entre los alumnos.

5. Fuentes y bibliografía crítica

Antes y durante el primer ciclo de investigación-acción me planteé realizar una revisión bibliográfica sobre cómo estaba tratado el tema de los trastornos de comportamiento en el aula y el abordaje de los mismos. En el primer capítulo de este trabajo se revisan los contenidos necesarios para comenzar este ciclo de i-a en los apartados “Los problemas de conducta en las aulas”, “La modificación de conducta”, “El entrenamiento en habilidades sociales” y la “Educación en valores”; y que viene convenientemente reseñada en la bibliografía utilizada.

Antes de comenzar el primer ciclo de i-a, tomamos como referencia las obras *School violence intervention*, de Goldstein, A.P. y Coloney, J.C. (1997), y *Current Issues in Classroom Behavior Management*, de Williams, R.L. (1987).

En el segundo ciclo de investigación-acción, la revisión documental viene reflejada igualmente en el capítulo I y más específicamente en el apartado 3 que titulo *Medidas para abordar los problemas de convivencia*. En él se tratan distintos programas para la promoción y mejora de la convivencia, con especial atención a todo lo relacionado con el entrenamiento en habilidades sociales y la mediación escolar. Fueron también objeto de revisión los distintos instrumentos que a fecha de inicio de este ciclo de i-a había en el mercado para evaluar y entrenar habilidades sociales en el alumnado de primer ciclo de la ESO.

Al respecto, Grady, Krumm y Losh (1997) señalan los programas de resolución de conflictos que más se utilizan en EEUU para conseguir mejorar el clima dentro de los centros, a saber:

- Manejo de la ansiedad.
- Mediación entre pares.
- Equipos de asistencia a los estudiantes.
- Mentorazgo.
- Alumnos tutores.

Por su parte Larson (1994) cita dos programas de prevención de la conducta violenta en las aulas:

- *Second Step- A Violence Prevention Curriculum* (SSVPC) (Comité for Children) trabaja tres variables para prevenir la conducta agresiva: empatía, manejo de la ansiedad y control de la conducta impulsiva. Emplea el modelado, role-play, deberes para casa para conseguir la generalización y el refuerzo de los padres de las nuevas habilidades.
- *The Violence Prevention Curriculum for Adolescents* (Prothrow-Stith, Spivak y Hausman, 1987) combina técnicas didácticas, de discusión y role-playing. Enseñan sobre problemas de violencia entre jóvenes, controlar la ira, role-play sobre comportamientos alternativos a la lucha para resolver conflictos.

Durante el tercer ciclo de investigación-acción, se profundizó en la normativa e iniciativas legislativas y administrativas para dar respuesta a la situación de convivencia en nuestros centros y en las herramientas para prevenir e intervenir de las que disponemos.

Entre los antecedentes que podemos encontrar en la literatura científica relacionada con nuestro trabajo en este tercer ciclo de i-a y que nos han servido para fundamentar teóricamente el estudio experimental, se encuentran los que vienen recogidos en el apartado correspondiente a *habilidades sociales*. También debemos citar los trabajos de Filipczak, Archer y Friedman (1980). El programa *PREP (Preparation through Responsive Educational Programs)* que diseñaron estos autores constituyó, en su día, un elemento de referencia entre los más prestigiosos programas de entrenamiento en habilidades sociales y con magníficos resultados.

Otros estudios revisados fueron son los de Ortega, Fernández y del Rey, *Programa Sevilla Anti-Violencia Escolar* (2002), sobre víctimas y agresores en el medio escolar.

Y sobre el tema específico del entrenamiento en habilidades sociales, aún más cercanos en el tiempo, citamos los de Kaminer (2005), Ross y Petermann (2005), Van Manen, Prins & Emmelkamp (2004), Gravesteyn, Diekstra & de Wilde (2004), Ooi y Ang (2004), Livacic-Rajas, Espinoza y Ugalde (2004), Watanabe y Yamamoto (2003), Sanz de Acedo, Ugarte, y Cardelle-Elawar (2003).

Decíamos anteriormente que el problema de la convivencia se podía abordar desde dos enfoques: proactivo y reactivo. Como se advirtió, en nuestro trabajo se tiene en cuenta tanto la prevención como la intervención en problemática conductual en las aulas. En este tercer ciclo de i-a, además, hemos realizado una revisión de la literatura especializada, que nos ayudará a ver lo que se está haciendo en la actualidad, fuera de nuestras fronteras, en cuanto a programas de prevención y de intervención ante los problemas de convivencia en las aulas. En este sentido merece la pena destacar los siguientes estudios:

- Freiden, (2006) examinó una estrategia de intervención clínica denominada “GAME” acrónimo de *Goal Setting - Anger Management - Manners - Empathy*, para determinar si podría conseguir una reducción de la violencia de la escuela para delincuentes juveniles en la High School secundaria de Kingsbury en Memphis, Tennessee. Aunque no encontró efectos significativos desde un punto de vista estadístico, sin embargo halló tendencias que sugerían que la intervención con el programa GAME mejoraba los niveles de atención dentro de la escuela y reducía el número de las acciones disciplinarias.

- Smith, Larson y Nuckles (2006) realizan un análisis de las estrategias para el manejo de la ira. La mayor parte de las intervenciones se acometen en pequeño grupo y la intervención incluye entre otras intervenciones el entrenamiento en habilidades sociales. Para que sean efectivas las intervenciones se necesita que sean adaptadas intencionalmente para tratar las necesidades específicas de los estudiantes referidos y, en segundo lugar, la generalización al ambiente del aula ordinaria es absolutamente esencial.
- Telleen, Kim, y Stewart-Nava, H. (2006) proponen las iniciativas que se sustancian en el logro de tres metas fundamentales: 1. Proveer oportunidades de aprendizaje socioemocional, que consiste en desarrollar habilidades y la resistencia emocional necesaria para promover salud mental; 2. Asegurar un clima escolar seguro para aprender, disciplinado y libre de drogas en el entorno; y 3. La ayuda para desarrollar infraestructuras que institucionalice y sostenga servicios integrados de salud mental comunitaria para los jóvenes.
- Skiba, Ritter y Simmons (2006) presentan el proyecto *The Safe and Responsive Schools (SRS)* que fue diseñado para prevenir la violencia en las escuelas y mejorar el comportamiento de los estudiantes. El modelo se basa en la educación y en los principios del aprendizaje, en contraposición al modelo punitivo de disciplina escolar.
- Jennifer y Shaughnessy (2005) se centran en evaluar la eficacia de una estrategia de intervención diseñada para apoyar a los centros y a los jóvenes para promover la no-violencia. Los modelos describen los factores culturales, de organización y relacionados con la dirección del centro, que pueden inhibir o facilitar la promoción de la no-violencia. En aproximadamente la mitad de los centros se reseña una disminución significativa de bullying abierto y del comportamiento agresivo.
- Pichler, Urban, y Bockewitz (2005) realizan un estudio sobre la prevención de la violencia en las escuelas, tratando los siguientes asuntos: Enseñanza del comportamiento prosocial, programas de prevención de la violencia en la escuela, evaluación de los programas y práctica de los mismos.

6. Método

En este apartado trataré de referirme al trabajo que voy a realizar en esta tesis y sobre todo al cómo voy a hacerlo. Decir por esto que, aunque la comprensión y utilización de la metodología científica se le debe suponer a un investigador, por la complejidad del estudio empírico que pretendo realizar he querido fundamentar los métodos y técnicas de investigación que utilizaré en la segunda parte de este trabajo de tesis, dedicando un capítulo entero (el capítulo II). Es por ello por lo que hemos creído conveniente profundizar tanto en la metodología experimental como en la no experimental, ya que ambos tipos de métodos los hemos utilizado en nuestro estudio. Metodología experimental utilizada en distintos tipos de diseños; metodología no experimental traída con la metodología de encuestas y con la metodología cualitativa, en sus variantes de entrevista en profundidad e investigación-acción, esta última presidiendo todo el proceso. Ya apuntamos las ventajas que podía tener el uso de distintos enfoques metodológicos desde el punto de vista de la triangulación: una de estas ventajas es la de corregir los sesgos que pudieran introducir cada uno de ellos por separado.

Pretendo presentar un modelo de mejora de la convivencia en un IES, ofreciendo experiencias en relación con la implementación de la competencia social del alumnado del Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria desde la Tutoría, con el objetivo de prevenir e intervenir ante los comportamientos inadaptados dentro del aula, conductas todas ellas que llegan a ser gravemente disruptivas en esta etapa educativa. Me gustaría en definitiva hacer un trabajo útil, cercano, que se aproxime a la práctica educativa, a la realidad y a lo que realmente está aconteciendo en nuestros centros educativos.

Desde mi doble rol de investigador y participante (profesor del centro), pretendo dar soluciones a un problema, el de la mejora de la convivencia en los institutos (IES), moviéndome dentro del paradigma de investigación-acción (i-a) y aplicando múltiples metodologías, todas ellas circunscritas al método científico, para la recogida y análisis de los datos. La tendencia que he utilizado en mi investigación, la que le da unidad a la misma, es la de la investigación acción del profesor, centrada en la mejora de su propia tarea como docente; el estudio se ajusta a la realidad vivida día a día en el contexto del aula y centro educativo. Resulta un buen enfoque metodológico para comprender, analizar y estudiar la realidad escolar.

También en un segundo momento he tratado de que mi investigación fuera lo más colaborativa posible, a pesar del enfoque de investigación individual que presupone la elaboración de una tesis doctoral. Así, en gran parte del trabajo se ha trabajado de forma conjunta entre investigador y prácticos. Hemos solicitado la colaboración de multitud de profesores (770) durante el trabajo de encuestas; 20 profesores para las entrevistas en profundidad; 2 tutores y 1 segunda orientadora del centro para aplicación de los programas de mediación y de entrenamiento en habilidades sociales (esta última, la otra compañera orientadora del centro, ha sido la “amiga crítica”, la persona que ha estado dispuesta a compartir la discusión del trabajo que se estaba haciendo en el aula); 3 profesores han colaborado en la evaluación de los alumnos en el diseño experimental y, finalmente, cómo no, se ha contado con más de medio centenar de alumnos a los que se les ha aplicado los programas de intervención en la tutoría. Todos hemos trabajado juntos, cada uno en distintas tareas, dedicados a resolver un problema inmediato, importante y de forma práctica, como es el de tratar de mejorar la convivencia en nuestros centros.

El objetivo principal de este trabajo consiste pues, en llevar a la práctica distintos ciclos de (i-a) en un centro educativo (IES), con el tópico de la mejora del clima de trabajo dentro del aula y la reducción de comportamientos desajustados. Para ello partiré de la detección de necesidades (experimentación del problema), proporcionando respuesta a las mismas (imaginando la solución y poniéndola en práctica), analizando y reflexionando sobre los efectos producidos (evaluación de los resultados de las acciones), modificando la práctica y proponiendo nuevas medidas en función de los resultados. Dichos ciclos de i-a seguirán un modelo en espiral, de tal modo que todos ellos estén entrelazados y, como en todo proceso de i-a que se precie, no tendrá un final sino que seguiremos planteando nuevos interrogantes para continuar investigando.

El escoger la investigación-acción como marco metodológico ha estado motivado porque, a mi juicio, es una metodología que se adapta perfectamente a los objetivos de la investigación que deseaba realizar: llevar la teoría a la práctica, a la aplicación dentro del aula. No obstante, no creo que haya un único y exclusivo método científico; tan interesante puede ser el conocimiento que extraemos de la metodología

experimental o cuantitativa, como el extraído de otras metodologías de porte cualitativo, como es el uso de la entrevista en profundidad. Todas ellas pueden complementarse entre sí. Por ello utilizaremos en nuestro trabajo tanto el paradigma cuantitativo como el cualitativo.

Así pues, no he tomado el paradigma de investigación-acción de forma excluyente, no me he ceñido de manera ortodoxa a las prácticas de este campo de investigación y por ello le he querido dar un aire interdisciplinar, multiparadigmático utilizando como herramientas otras metodologías científicas, para superar la dicotomía clásica entre conocimiento científico (teoría) y conocimiento educativo (práctica), en mi afán de complementar y aunar esfuerzos para comprender mejor la realidad de mi centro y del fenómeno de estudio del trabajo de tesis, la convivencia.

Hemos utilizado variedad de métodos y técnicas de recogida de datos (entrevistas, encuestas, cuestionarios de observación, diseños y técnicas estadísticas tradicionales) para unos mismos objetivos de investigación. De la misma forma, en el momento del análisis de estos datos hemos optado por el uso de potentes herramientas informáticas de análisis de los mismos, complementadas con la visión y el trabajo del propio investigador, que ha efectuado la integración e interpretación de los mismos. Todo ello contribuirá a la mejora de la validez de nuestro estudio, además de favorecer la búsqueda de las soluciones al problema investigado y alcanzar así mayor profundidad en su estudio. De esta forma, como veremos a continuación, llevaremos a cabo tres ciclos de investigación-acción en los que iremos utilizando dichos métodos y técnicas metodológicas.

Así, en el primer ciclo de i-a realizaremos una encuesta a profesores, para recabar opiniones acerca del tipo de comportamientos que exhiben los alumnos en las aulas. La encuesta como veremos, es de ámbito nacional, realizada a profesores de la enseñanza pública en ejercicio de ambos sexos, el tamaño de la muestra es de 385 profesores. El diseño de la muestra es subjetiva incidental y la selección de los entrevistados es por cuotas de cuerpo de procedencia (maestros, profesores de secundaria) y sexo. En este mismo ciclo de i-a, aplicaremos un programa de modificación de conducta con carácter de estudio piloto, solo lo llevarán a la práctica docente los tutores de 1º y 2º de la E.S.O., en total 8 tutores, que en un Instituto de Enseñanza Secundaria suelen ser los profesores que más tiempo de clase están con los alumnos de su tutoría y que mejor los conocen.

En el segundo ciclo de i-a será momento, antes de finalizar el curso, de preparar los grupos de 2º de la ESO para que cumplan una de las condiciones necesarias de un diseño experimental -la formación de los grupos al azar- ya que no podremos modificar los grupos una vez que esté el curso iniciado.

En el tercer ciclo de i-a llevaremos a la práctica tres acciones en las que utilizaremos distintas metodologías:

La primera acción contendrá tres estudios y otros tantos tipos de diseños, en los que utilizando la metodología experimental trataremos de determinar si hay o no diferencias en los grupos, tras la aplicación de la/s variable/s independiente/s (programa/s de intervención en la mejora de la conflictividad escolar). En el primer diseño preexperimental (prueba piloto), utilizaremos un grupo de 5 alumnos de 1º de la ESO, repetidores que presentaban comportamiento disruptivo en clase. En el segundo diseño preexperimental, utilizaremos un grupo de 5 alumnos de 2º de la ESO que evidencian trastorno negativista desafiante. En el tercer estudio utilizaremos un diseño experimental complejo. Se trata de un diseño tipo Solomon con 4 grupos de 2º de la ESO, un diseño en el que la selección de los sujetos se realizó por bloqueo con 1 sujeto

por casilla. La asignación de los tratamientos a los diferentes grupos se hizo también al azar. Los sujetos experimentales son 5 alumnos de cada clase, un total pues de 20 alumnos cuyas puntuaciones indicaban que presentaban problemas más o menos graves de conducta dentro del aula. Los 4 grupos quedan expresados de la siguiente forma:

- Grupo A: Intervención con Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales, con administración del pretest y postest.
- Grupo B: Este grupo no recibe tratamiento aunque sí se le administra el pretest y el postest.
- Grupo C: Intervención con un Programa de Entrenamiento en Técnicas de Mediación se aplica solo el postest.
- Grupo D: Este grupo no recibe tratamiento aunque sí se le administra el postest.

En la segunda acción determinaremos si actualmente hay o no, un aumento de conflictividad escolar en nuestros institutos y en su caso, indagaremos sobre las posibles causas que pueden llegar a propiciarla. Para ello seleccionaremos una muestra de 20 profesores al azar, de entre 10 institutos de la mitad este de la provincia de C. Real, que también se eligieron al azar y a los que realizaremos una entrevista en profundidad.

En la tercera acción recogeremos opiniones de profesores noveles sobre formas de resolver conflictos dentro del aula. Para ello llevaremos a cabo 385 encuestas a profesores noveles funcionarios de carrera e interinos, que ejercen como docentes en la enseñanza pública no universitaria de la comunidad autónoma de Castilla la Mancha.

Todo el proceso metodológico aparece resumido en las siguientes Tablas (que aparecerán también en los apartados correspondientes de la segunda parte de la tesis) y que, de manera sintética, nos aportan la secuenciación llevada a cabo, con las diferentes fases y tareas que incluye cada una de ellas.

6.1. Primer ciclo de investigación-acción

FASES	TAREAS
1. Planificación de las acciones.	Elaboración del Plan de Acción.
2. Acciones.	
2.1. Acción 1.	Realización de una encuesta para conocer los comportamientos adaptados e inadaptados que se dan en las aulas.
2.1.1. <i>Observación de la acción.</i>	Selección y elaboración del sistema de recogida de datos, planificación de la obtención de datos, obtención de datos y tabulación de los mismos
2.1.2. <i>Reflexión sobre la acción.</i>	Explotación de la encuesta: presentación de los resultados y análisis de los mismos.
2.2. Acción 2.	Elaboración de un instrumento de evaluación de habilidades sociales.
2.2.1. <i>Observación de la acción.</i>	Elaboración y aplicación del cuestionario piloto.
2.2.2. <i>Reflexión sobre la acción.</i>	Análisis de la funcionalidad del cuestionario elaborado.
2.3. Acción 3.	Puesta en práctica de un programa de modificación de conducta en el Primer Ciclo de la ESO (8 grupos de alumnos).
2.3.1. <i>Observación de la acción.</i>	Proceso de evaluación del programa de modificación de conducta.
2.3.2. <i>Reflexión sobre la acción.</i>	Análisis de los resultados provenientes de la evaluación del programa de modificación de conducta.
3. Planificación de nuevas mejoras.	Diseño de programas de intervención para atajar y prevenir los problemas de disciplina dentro del aula.

Tabla 0.2. Fases, tareas y temporalización del primer ciclo de investigación-acción.

6.2. Segundo ciclo de investigación-acción

FASES	TAREAS
1. Planificación de la acción.	Diseño de dos programas de intervención, ante situaciones de conflicto dentro del aula.
2. Acción.	Elaboración del programa de entrenamiento en habilidades sociales; formación en técnicas de mediación escolar y elaboración de un programa de mediación para aplicar en el aula.
3. Observación de la acción.	Obtención de datos y tabulación de resultados.
4. Reflexión sobre la acción.	Evaluación e interpretación de la acción.
5. Planificación de nuevas mejoras.	Proceso de toma de decisiones para marcar nuevas acciones.

Tabla 0.3. Fases y temporalización de segundo ciclo de investigación-acción.

6.3. Tercer ciclo de investigación-acción

FASES	TAREAS
1. Planificación de las acciones.	Elaboración del Plan de Acción.
2. Acciones.	Distintas aplicaciones de programas de intervención para alumnos con problemática conductual: 2 intervenciones con un pequeño grupo fuera del aula y otras dos intervenciones en el aula, durante la hora de tutoría. Obtención de datos y resultados; tabulación de los mismos. Interpretación de los resultados. Elaboración y aplicación de una entrevista en profundidad a profesores del primer ciclo de E.S.O. y a un grupo de expertos. Análisis de datos. Análisis del contenido de las entrevistas y elaboración de los resultados. Extracción de conclusiones en relación al contenido de las entrevistas. Elaboración y realización de una encuesta a profesores de E.S.O. “noveles”. Recogida y grabación de los datos de las encuestas; análisis de dichos datos. Extracción de conclusiones.
2.1. Acción 1.	
2.1.1. Observación de la acción.	
2.1.2. Reflexión sobre la acción.	
2.2. Acción 2.	
2.2.1. Observación de la acción.	
2.2.2. Reflexión sobre la acción.	
2.3. Acción 3.	
2.3.1. Observación de la acción.	
2.3.2. Reflexión sobre la acción.	
3. Planificación de nuevas mejoras	Estudio comparativo de los datos de la acción 3, en otros colectivos de profesores. Descripción de habilidades de los profesores que manejan adecuadamente el aula.

Tabla 0.4. Fases y temporalización del tercer ciclo de investigación-acción.

7. Plan de desarrollo

En este apartado pretendo explicar, de manera resumida, lo que se ha hecho en este trabajo y con lo que se va a encontrar el lector.

Esta tesis doctoral se estructura de dos partes: en la primera presentamos el marco teórico en el que se sustenta el estudio empírico y, en la segunda, desarrollamos la investigación empírica.

Dentro de la primera parte distinguimos dos capítulos: el capítulo I que lo dedicamos al problema de la convivencia en los centros educativos y el capítulo II en

donde se ofrece la fundamentación metodológica del trabajo que se desarrollará en la parte segunda.

Fundamentalmente, en el marco teórico de esta tesis, tratamos de las estrategias que, a mi juicio, son o han demostrado ser más eficaces, dirigidas todas ellas a prevenir y a corregir en alumnos de los niveles mencionados los excesos conductuales dentro del centro educativo, a saber: educación en valores, lograr una mayor implicación de las familias, aprendizaje cooperativo, creación de normas en común, modificación de conducta, resolución de conflictos, mediación escolar y entrenamiento en habilidades sociales. En su conjunto, configurarán el marco teórico de medidas que utilizaremos para remediar y prevenir dichos excesos conductuales, término con el que nos queremos referir a pequeñas pero reiteradas violaciones de las normas de convivencia del centro, a lo que denominamos corrientemente con la expresión “mal comportamiento”, o comportamiento desadaptativo de baja intensidad, “low-level”, como lo llaman los norteamericanos. Este tipo de comportamiento “invita a los jóvenes a probar cada vez más y más los límites de la conducta aceptable” (Wilson & Petersilia, 1995, citados en Goldstein y Conoley, 1997 p. 9). Todas ellas están interrelacionadas: en la mediación encontramos una estrategia de resolución de conflictos; en el entrenamiento en habilidades sociales enseñamos valores; el cumplimiento de las normas pueden ser implementado mediante programas de modificación de conducta y la implicación de los padres; finalmente todo el trabajo que vamos a realizar en el estudio empírico se hará en un ambiente de aprendizaje cooperativo. Todos estos componentes inspiran, orientan y fundamentan de manera transversal todo nuestro trabajo de investigación.

En la segunda parte de esta tesis dichos elementos serán los pilares en torno a los cuales va a girar mi trabajo empírico desde un proceso de investigación-acción (i-a). Este proceso tendrá tres ciclos completos de i-a, como hemos dicho en el apartado anterior.

El primer ciclo de i-a, contendrá tres acciones:

- En la primera acción se aplicará una encuesta, para conocer cuales son los comportamientos inadaptados que exhiben los alumnos en clase, así como aquellos que los profesores prefieren que muestren y que les vamos a llamar adaptados.
- En la segunda acción, elaboraremos un instrumento de evaluación del grado de manifestación de habilidades sociales en el aula por parte de los alumnos.
- En la tercera acción pondremos en aplicación un programa de modificación de conducta, a fin de promover comportamientos adaptados y disminuir o eliminar al mismo tiempo, la exhibición de comportamientos inadaptados en clase.

El segundo ciclo de i-a será un ciclo de transición y de preparación. Como se verá, en dicho ciclo elaboraremos un cuestionario de observación y los dos programas de intervención (entrenamiento en habilidades sociales y mediación), en el marco del Plan de Acción Tutorial.

En el tercer ciclo de i-a llevaremos a cabo, de nuevo, otras tres acciones:

- En la primera, realizaremos dos estudios preexperimentales y un tercer estudio multigrupo de tipo experimental para comprobar los efectos de la aplicación de programas de intervención destinados a la mejora del comportamiento, en alumnos con problemas de conducta.

- La segunda acción consistirá en un estudio cualitativo, en el que utilizaremos la entrevista en profundidad para conocer la percepción del profesorado sobre la conflictividad escolar en los institutos de secundaria.
- Por último, en la tercera acción volveremos a utilizar la encuesta, en un estudio en el que recabaremos información sobre la intención de profesores noveles, para utilizar determinados estilos de liderazgo a la hora de resolver conflictos en el aula.

Esta tesis cuenta además con una introducción metodológica y las obligadas conclusiones, a lo que debemos sumar también distintos apéndices: programas de intervención e instrumentos de evaluación elaborados, un apéndice bibliográfico y otros dos dedicados a índices de gráficos, figuras y tablas.

8. Curso de elaboración

Los distintos ciclos de investigación-acción aludidos con anterioridad, y que componen el trabajo empírico de esta tesis, se han desarrollado a lo largo de un periodo de 8 cursos académicos. Para la elaboración final de la tesis ha sido necesario algo más de otro curso. Todo, casi una década de trabajo.

El trabajo de investigación se ha estructurado bajo el punto de vista de la actividad autorreflexiva realizada por un profesor en su centro de trabajo para mejorar su práctica educativa.

El escenario, el contexto donde se ha realizado esta investigación educativa ha sido mi centro de destino en los últimos 10 años, el Instituto de Enseñanza Secundaria “Marmaria” de la localidad de Membrilla, en la provincia de Ciudad Real. Se trata de un instituto pequeño (\approx 450 alumnos) situado en una localidad de aproximadamente 7.000 habitantes, ubicada en la zona centro/este de la provincia de Ciudad Real con una población profesionalmente ocupada, en su mayor parte, en el sector agrario. El Centro tiene titularidad pública y en él se desarrollan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

La elaboración de esta tesis ha resultado lo más accidentada y solo ha podido salir adelante desarrollándola y conjuntándola en el marco de las funciones y tareas que tiene un orientador en un instituto.

Comencé la elaboración de la misma en el mes de junio del año 1999. En aquellos años era alumno de doctorado de la UNED. Unos meses antes había contactado con una profesora de dicha universidad quien me comentó que ella no podía hacerse cargo de la dirección de la tesis pero que conocía a otro profesor que posiblemente aceptara. Ese profesor aceptó, tuve una primera entrevista con él, me entregó un libro para que fuera leyendo y ahí terminó la dirección de la tesis. Desgraciadamente me aplicó un programa de extinción y durante dos años fui trabajando, a mi aire, pero sin dirección alguna, ya que nunca más me pude entrevistar con él, a pesar de haber concertado un par de entrevistas, a las que no compareció, después de realizar un desplazamiento de 400 km., cada vez. Finalicé mi trayectoria en esa universidad como doctorando.

Continué como empecé, como un profesor investigador en su instituto, hasta el año 2005 en que trasladé mi expediente a la Universidad de Castilla la Mancha. Se repitieron algunas situaciones. Contacté con un profesor para que me dirigiera la tesis, me dijo que no podía, pero que me recomendaba a otra profesora, ajena

profesionalmente, al mundo de la educación no universitaria. Trabajé al igual que lo hice en la UNED, sin dirección, hasta el 20 de mayo de 2007 fecha en que le entregué mi trabajo “en bruto” para comenzar su corrección. Este examen se iba produciendo, pero a un ritmo excesivamente lento. Tras 18 meses de corrección, habíamos revisado un 20% de las páginas del trabajo. Fue el momento de plantear la situación de que nos podríamos ir a otros 5-6 años corrigiendo a ese ritmo y que para entonces poco valor tendría lo tratado en este trabajo. Finalicé también mi trayectoria en la UCLM, en octubre del 2008.

Fue entonces, a finales del año 2008, cuando contacté con mi actual director de tesis, persona con ganas de trabajar, y que me ha impuesto un ritmo y una planificación para terminar mi tesis doctoral.

De nuevo otro traslado de expediente a otra universidad, en este caso a la Universidad de Burgos, a la que manifiesto mi agradecimiento personal y profesional más profundo, ya que me ha dado lo que no tenido prácticamente en 10 años, un director de tesis.

Finalizo esta introducción metodológica queriendo expresar mis agradecimientos.

Deseo expresar su más sincero agradecimiento a todos los profesores y alumnos que han colaborado en la preparación, aplicación y desarrollo de este trabajo.

Gracias también a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades Castilla la Mancha, por la concesión durante el curso 2005/2006 de una licencia por estudios, a media jornada, desarrollada de forma compartida con mi actividad docente, en virtud de la Orden de 31-01-2005 por la que se convocaban licencias por estudios destinadas a funcionarios de carrera docentes.

Además, manifiesto un agradecimiento especial al profesor Dr. Pedro Manuel Alonso Marañón por sus valiosos comentarios, que me sirvieron para poner orden a mis ideas, mejorar en mucho lo que tenía elaborado y dar la forma definitiva a este trabajo.

Por último, desearía expresar también mi agradecimiento a Rafaela, mi paciente mujer y a mi colega Gema, por su estímulo y apoyo, que han hecho posible, comenzar y finalizar este trabajo.

9. Bibliografía

Álvarez García, D., Álvarez Pérez, L., Núñez Pérez, J. C., González-Pienda, J. A., González Castro, P. y Bernardo Gutiérrez, A. B. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta*, Vol. 35, núms. 1, 2, 3-8.

Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Nuñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, Vol. 18(4), 686-695.

Badia, M. M. (2005). Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. Causas y factores asociados a ciertas conductas: una revisión de diferentes estudios. *Psicología Educativa*, vol.11(2), 65 -78.

Bargal, D. (2008). Summary and implications for the next stage: An epilogue. *Small Group Research*, Vol 39(1), 104-110.

- Beelmann, A. & Lösel, F. (2006). El entrenamiento en habilidades sociales en la prevención temprana de la delincuencia: los efectos en la conducta antisocial y la competencia social. *Psicothema*, 3(18), 603-610.
- Bray, M. A. & Kehle, T. J. (2004). A Comparative Study of Group Contingencies and Randomized Reinforcers to Reduce Disruptive Classroom Behavior. *School Psychology Quarterly*, Vol. 19, No. 3, 253-271.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Consejo Escolar de Castilla la Mancha (2007). *La Convivencia Escolar en Castilla la Mancha. Situación y propuestas de actuación*. Consejo Escolar de Castilla la Mancha.
- Consejo Escolar del Estado. (2006). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2004/2005*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cornell, D. G. (2006). *School Violence: Fears Versus Facts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 254.
- Decreto de la Convivencia Escolar en Castilla la Mancha (Decreto 3/2008, de 08-01-2008, D.O.C.M. 11 de enero de 2008).
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la comunidad autónoma del País Vasco* [en línea]. euskadi.net http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos/informacion/dig2/eu_5614/adjuntos/bakea/ca_indice.htm [31 mayo 2007]
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela. La prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, vol. 10(2).
- Evertson, C. M. & Neal, K. W. (2006). Looking into Learning-Centered Classrooms: Implications for Classroom Management. *Working Paper National Education Association Research Department*, 30.
- Filipczak, J., Archer, M., & Friedman, R. M. (1980). In-school social skills training: Use with disruptive adolescents. *Behavior Modification*, 4, 243-263.
- Freiden, J. (2006). Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, Vol. 66(12-A), 4308.
- Garvin, Ch. (2008). Project program development and implementation. *Small Group Research*, Vol 39(1), 60-81.
- Gázquez, J. J., Cangas, A., Pérez, M. C. y Lucas, F. (2008). Análisis comparativo de la percepción de la violencia escolar en profesores, alumnos y familias. *The Spanish Journal of Psychology 2008*, Vol. 11(2), 443-452.
- Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking: A study of social perspective taking and its association with conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement. *US Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol 65(4-A), 1247.
- Gobierno de Castilla la Mancha (2006). *Acuerdo por la Convivencia en los centros escolares de Castilla la Mancha*.

- Goldstein, A. P. & Conoley, J. C. (1997). Student Aggression: Current Status. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press. 9.
- González-Pérez, J. y Santiuste, V. (2004). Los conflictos entre los alumnos: características e intervención para una convivencia democrática. *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 57(3), 361-372.
- Grady, M.L., Krumm, B.L. & Losh, M.A. (1997). The state department of education's role in creating safe schools. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- Guil, R., Mestre, J. M. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista electrónica iberoamericana de Psicología Social*, vol. 2, nº 1.
- Jennifer, D. & Shaughnessy, J. (2005). Promoting non-violence in schools: The role of cultural, organisational and managerial factors. *Educational and Child Psychology*, Vol 22(3), 58-66.
- Kaminer, Y. (2005). Cognitive Group Therapy For Aggressive Boys. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Vol 44(9), 843.
- Keller, H.R. & Tapasak, R.C. (1997). Classroom management. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- Key Competencies. (2000). A developing concept in general compulsory education. Eurydice, Survey 5. October.
- Kuan, Ping-Yin (2004). Peace, Not War: Adolescents' Management of Intergenerational Conflicts in Taiwan. *Journal of Comparative Family Studies*, Vol 35(4), 591-614.
- Leanne S. & Hawken, L. S. (2006). School Psychologists as Leaders in the Implementation of a Targeted Intervention: The Behavior Education Program. *School Psychology Quarterly*, Vol. 21, No. 1, 91-111.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). B.O.E. de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (L.O.C.E.) Madrid. MEC.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). B.O.E. de 4 de mayo de 2006.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 89 -108.
- M.E.C. (1995). *Materiales para la Reforma (Cajas Rojas). Orientación y Tutoría*. Madrid.
- M.E.C. (2006). *Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar*. [en línea] < http://blog.educastur.es/convivencia/files/2007/08/plan_conv_mec.pdf > [Consulta: 8 mayo 2007].
- Megías, E. (Coord.) (2003). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). *Avance del Estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar*. MEPSYD.

- Morenilla, C. (2007). *Conclusiones del informe sobre violencia escolar*. Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Muñoz Sánchez, J. M., Carreras de Alba, M. R. y Braza Lloret, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20(1), 81-91.
- Otero López, J. M.; Santiago, M. J.; Godás, A.; Castro, C.; Villardefrancos, E. y Ponte, D. (2008). Una aproximación integrativa del estrés profesional en profesores de enseñanza secundaria: examen del rol de la conducta disruptiva y cuestiones disciplinarias. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.
- Pelechano, V. (Dir.) (1989). Demografía educativa de éxito-fracaso en la enseñanza no universitaria en Canarias. *Análisis y Modificación de Conducta*, 45-46, 149.
- Pérez Pérez, C. (2004-2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: estrategias de intervención. *Kikiriki...!. Cooperación Educativa*, 75-76, 15-20.
- Pichardo, M. C.; García Berbén, T.; Justicia, F. y Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 8, nº 3, 441 -452.
- Pichler, R., Urban, A. & Bockewitz, L. (2005). The teaching of violence prevention in a school setting--what can be done? In *Violence in schools: Issues, consequences, and expressions*. Sexton-Radek, Kathy; Westport, CT, US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, pp. 91-102.
- Preece, S. & Mellor, D. (2009). Learning Patterns in Social Skills Training Programs: An Exploratory Study. *Child & Adolescent Social Work Journal*. New York, 26(2), 87.
- Real Decreto 160/2006, de 29 de diciembre, de enseñanzas mínimas de Secundaria Obligatoria
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (BOE núm. 64, 15 de Marzo 2007).
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. (2006/962/CE).
- Sánchez, A.M., Rivas, M.T. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 9, 353-370.
- Santiago Mariño, M. J.; Otero López, J. M.; Castro Bolaño, C. y Villardefrancos Pol, E. (2008). Estrés laboral en profesores de enseñanza secundaria: examinando el papel de las conductas y/o actitudes problemáticas de los alumnos y la dificultad percibida en el manejo de conflictos. *European Journal of Education and Psychology* 2008, vol. 1, nº 1, 39-50.
- Segura Morales, M. (2004). Competencia social: cómo llegar a relacionarse asertivamente. *Aula de Encuentro*, 8, 87-98.
- Skiba, R.; Ritter, S. & Simmons, A. (2006). The Safe and Responsive Schools Project: A school reform model for implementing best practices in violence prevention. In: *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Jimerson,

- Shane R.; Furlong, Michael; Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 631-650.
- Smith, M. R. (2006). Contemporary Character Education. *Principal Leadership*, 6(5), 16-20.
- Smith, D. C., Larson, J., & Nuckles, D.R. (2006). A critical analysis of school-based anger management programs for youth. In: *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Jimerson, Shane R.; Furlong, Michael; Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 365-382.
- Spencer, M. S., Brown, M., Griffin, S. & Abdullah, S. (2008). Outcome evaluation of the intergroup Project. *Small Group Research*, Vol 39 (1), 82-103.
- Suárez Rodríguez, M. A. (2004). El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 18, 135-152.
- Telleen, S., Kim, Y. & Stewart-Nava, H. (2006). *Implementing comprehensive safe school plans: Effective school and community mental health collaborations to reduce youth violence*. In: *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Jimerson, Shane R.; Furlong, Michael; Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 567-586.
- Veiga, F. H. (2008). Cuestionario de conductas disruptivas manifestadas por los estudiantes (DBS-PS): Desarrollo y validación. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 203-216.
- Villa Moral, M. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, vol. 36(1), 61-81.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive and disruptive Behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.

PRIMERA PARTE: MARCO TÉORICO

CAPÍTULO I

LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS, SU PROMOCIÓN Y MEJORA

1. LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LAS AULAS

Dentro del medio educativo, los alumnos pueden mostrar un conjunto de conductas desconcertantes e inadecuadas en diferentes momentos y situaciones. Dichas conductas, en ocasiones, son difíciles de categorizar e incluso de describir y suelen recibir el calificativo de “conductas problemáticas”. Con frecuencia se escuchan comentarios como que tal alumno ha estado “insoportable” y, si se le pide al profesor que especifique un poco más le resulta bastante difícil explicar el calificativo insoportable, que casi siempre va unido al sustantivo desobediencia y al término comportamiento de oposición. En mi opinión, son éstos dos de los problemas cotidianos de conducta que encontramos en nuestras aulas.

En ocasiones van acompañados de conductas agresivas, en otras ocasiones de conductas pasivas, como el ignorar las instrucciones que les dan los adultos. En ambos casos el nexo de unión es la oposición a las normas e instrucciones establecidas por los padres y adultos en general, entre los que nos encontramos, claro está, los profesores.

Existe en la actualidad una gran preocupación por la incidencia del comportamiento violento entre niños y adolescentes. Este complejo y perturbador asunto necesita ser cuidadosamente entendido por padres, maestros y adultos en general. Así hay autores, como Estévez (2005), que prefieren hablar de “violencia escolar” y, si bien reconoce que en nuestro país su incidencia es menor, ya se están empezando a observar manifestaciones comportamentales en escuelas e institutos cada vez más preocupantes. Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) hablan del negativo impacto que tiene la violencia escolar sobre el funcionamiento y funciones de la escuela: desmotiva al profesorado y hace que se pierda un tiempo valioso, en la adopción de medidas disciplinarias.

Los “desórdenes de la conducta” en los jóvenes constituyen un grupo complicado de problemas emocionales y del comportamiento. Los niños y adolescentes que sufren de estos desórdenes tienen mucha dificultad en seguir las reglas y en comportarse de manera socialmente aceptable.

El *Manual para el Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales* de 1995 (DSM-IV), de forma concreta y descriptiva, distingue principalmente dos tipos de trastornos que nos pueden interesar y cuya descripción procedo a realizar siguiendo el citado Manual. Se tratan del trastorno disocial y del trastorno negativista desafiante.

1. Trastorno Disocial. Su inicio puede tener lugar durante la infancia o adolescencia provocando un deterioro, dependiendo de la edad del sujeto, de su actividad social, académica o laboral. Se especifican en el mencionado manual tres tipos de niveles de gravedad: leve, moderado y grave. Se caracteriza este trastorno por un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o las normas sociales importantes propias de la edad. Es necesario para ser incluido en este trastorno presentar al menos tres de los siguientes cuatro criterios durante los últimos 12 meses: agresión a personas y animales, destrucción de la propiedad, fraudulencia o robo y violaciones graves de normas. Ha de tenerse en cuenta que un

criterio se cumple sólo cuando el comportamiento se presenta con más frecuencia de la observada típicamente en sujetos de su edad. Señalamos los criterios y sus indicadores:

Grupo 1. Agresión a personas y animales.

- A menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros.
- A menudo inicia peleas físicas.
- Ha utilizado un arma que puede causar daño físico grave a otras personas (por ejemplo: bate, navaja, ladrillo...).
- Ha manifestado crueldad física con personas.
- Ha manifestado crueldad física con animales.
- Ha robado enfrentándose a la víctima.
- Ha forzado a alguien a una actividad sexual.

Grupo 2. Destrucción de la propiedad.

- Ha provocado incendios con la intención de causar daños graves.
- Ha destruido deliberadamente propiedades a otras personas.

Grupo 3. Fraudulencia o robo.

- Ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otra persona.
- Miente a menudo para obtener bienes o favores o para evitar obligaciones.
- Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima, por ejemplo, robos en tiendas sin destrozos.

Grupo 4. Violaciones graves de normas.

- A menudo permanece fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones de los padres, iniciando este comportamiento antes de los 13 años.
- Se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces (o solo una pasando un largo periodo fuera).
- Suele hacer novillos en la escuela o instituto, iniciando este comportamiento antes de los 13 años.

2. Trastorno negativista desafiante. Provoca también deterioro en la actividad social, académica o laboral. Se caracteriza por un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura al menos 6 meses, manifestándose cuando están presentes cuatro o más de los siguientes comportamientos:

- A menudo se encoleriza e incurre en pataletas.
- A menudo discute con adultos.
- A menudo desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus demandas.
- A menudo molesta deliberadamente a otras personas.
- A menudo acusa a otros de sus errores o mal comportamiento.
- A menudo es susceptible o fácilmente molestado por otros.
- A menudo es colérico y resentido.

- A menudo es rencoroso o vengativo.

Kazdin y Buela-Casal (1994), por su parte, tratan de distinguir entre dos conceptos que se hallan, según ellos, bastante relacionados pero que al mismo tiempo son distintos. Hablamos de las etiquetas de conducta antisocial y trastornos de conducta. Veamos ambos:

- Conducta Antisocial: cualquier conducta que infringe las reglas sociales, es decir, se describen como acciones contra los demás.
- Trastornos de Conducta: los sujetos manifiestan un patrón de conducta antisocial, existiendo un grave deterioro en su funcionamiento escolar o familiar. También se habla de trastornos de conducta cuando tales conductas son consideradas incontrolables por familiares y amigos.

Estamos hablando, por tanto, de una cuestión de grado, donde los trastornos de conducta significarían un nivel mayor de gravedad.

Podemos describir ahora cuáles son los comportamientos desajustados más habituales que manifiestan los alumnos en los centros. Éstos los podemos clasificar en actos disruptivos, actos violentos, actos vandálicos y robos, absentismo y asistencia al centro de jóvenes ajenos a la institución. Veámoslos.

1. Actos disruptivos. Son los más numerosos y consisten en conductas inapropiadas que dificultan o imposibilitan el proceso de enseñanza por parte del profesor, al igual que los procesos de enseñanza por parte de los alumnos tales como falta de cooperación, mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, hostilidad, impertinencia, preguntas absurdas y/o a destiempo, vestir de manera grotesca, expresiones exageradas, indisciplina, desórdenes, desmotivación y apatía.

Aunque este tipo de pequeñas faltas no es demasiado conocido por el resto de la sociedad que no se halla involucrada en los temas educativos, puede ser causa de numerosos problemas, tales como desajuste curricular y estrés de profesores y alumnos, sobre todo de los primeros. Si el estrés es intenso y continuado, puede llegar a provocar el llamado queme profesional. Todo este tipo de conductas produce actitudes negativas entre alumnos y profesores, deteriorándose, por un lado, las relaciones interpersonales y disminuyendo, por otro, el rendimiento académico.

2. Actos violentos. Se producen cuando se infringen daños físicos, verbales o psicológicos a otro miembro de la comunidad educativa. Entre sus modalidades encontramos cuatro tipos de violencia: física, verbal, psicológica y mixta.

La *violencia física* se identifica con actuaciones tales como peleas o agresiones entre diferentes miembros.

La *violencia verbal* comporta conductas tales como amenazas, insultos, motes u otras expresiones hirientes.

Por su parte, la *violencia psicológica* implica comportamientos tales como chantajes, bromas pesadas, aislamiento y rechazo.

Y en la categoría de *violencia mixta* podemos incluir los abusos entre alumnos y las agresiones profesor-alumno que a veces son mantenidas por el miedo, así como las agresiones alumno-profesor consistentes en comportamientos que van desde agresiones propiamente dichas e insultos hasta las amenazas de las que suele ser blanco un profesor determinado que, por su falta de autoridad o debilidad de carácter, se convierte en objetivo de ciertos alumnos que muestran más poder que él.

3. *Actos vandálicos y robos.* Los primeros son actos que no van dirigidos contra las personas sino contra las instalaciones, enseres u objetos de la institución educativa. Los robos consisten en hurtos pequeños entre compañeros y también de pequeños enseres de laboratorios o talleres.

4. *Absentismo y asistencia al centro de jóvenes ajenos a la institución.* La falta de asistencia reiterada del alumno a clase se halla motivada por diversos factores que exigen un primer tratamiento desde la escuela, coordinada con los servicios sociales de la localidad y con un apoyo real de la administración educativa y las familias. Uno de estos factores es la falta de comprensión de la familia acerca de la importancia que tiene una buena educación de base, excusando las faltas a clase de su hijo. En ocasiones el motivo resulta tan sencillo como que el alumno adolescente ha impuesto su autoridad dentro del ámbito familiar y simplemente no le da la gana asistir a clase. La familia se limita a quejarse al tutor y justificarlo, diciendo que es un tema que se halla totalmente fuera de control.

Tres investigaciones realizadas en nuestro país nos ilustran sobre la incidencia de este tipo de comportamientos entre nuestros alumnos, en fechas de aplicación de la LOGSE (1990).

Melero (1993, pp. 102-103) resume los resultados de un estudio sobre violencia y conflictividad en los centros escolares en los siguientes puntos:

- Destaca el elevado porcentaje de conflictividad con alumnos: un 37% de los profesores declara tener enfrentamientos con sus alumnos.
- Hay un elevado porcentaje de profesores que declararon haber sufrido sustracciones o daños hacia sus propiedades personales: un 15,2%.
- El 100% del profesorado no se sienten protegidos por la legislación vigente.

En otro estudio sobre delincuencia juvenil en España, Rechea, Barberet, Montañés y Arroyo (1995) hablan de la categoría “conductas problemáticas”. Aunque no son conductas propiamente delictivas, muchas teorías psicosociales las consideran predelictivas, y citan entre ellas el consumo de alcohol con una prevalencia del 85,7%, la falta al colegio (47,8%) y fugarse de casa (5,5%). Las dos primeras presentan mayor incidencia entre varones y la última no discrimina en razón del género.

Kazdin y Bucla-Casal (1998, p.24) recogen en su trabajo datos respecto a la frecuencia de los trastornos de conducta, donde se estima que afectan a la población entre un 2% y un 6%. Trasladado al contexto español, supondría aproximadamente una cantidad de 400.000 niños afectados. En esas cifras se estima que los trastornos de conducta se manifiestan, en las chicas, en un caso de cada tres chicos, iniciándose en franjas de edad inferiores en los varones (8-10 años) respecto a las mujeres (14-16 años). Los datos de auto informe, entre jóvenes de 13 a 18 años, según estos autores, no se muestran más alentadores:

- El 50% reconoce haber cometido hurtos.
- El 35% admite haber asaltado.
- El 45% admite haber destruido la propiedad.
- El 60% admite haber manifestado algún tipo de conducta antisocial (agresiones, consumo de drogas, vandalismo...)

Finalmente, creemos de interés conocer opiniones y datos sobre su incidencia en las aulas, la resistencia al cambio de este tipo de conductas y las interrelaciones con las dificultades de aprendizaje.

Así, Christenson, Hirsch y Hurley (1997, p. 326) dicen que “afortunadamente, la agresión y otros actos de violencia en las escuelas no son perpetrados por muchos estudiantes en cada escuela. Más bien, los actos violentos y agresivos son típicamente cometidos por un muy pequeño porcentaje de alumnos”.

Otro aspecto preocupante del problema es la estabilidad que presenta este tipo de comportamiento. No remite con el desarrollo como otros trastornos, resultando improbable que lo superen sin ayuda los sujetos que lo manifiestan. Su pronóstico es malo, ya que se relaciona con comportamientos en la vida adulta del tipo conductas delictivas, alcoholismo, personalidad antisocial, escaso ajuste social y familiar... Christenson, Hirsch y Hurley (1997, p. 328) citan a Kazdin (1987b) y Robins (1981): “aunque otros trastornos con frecuencia remiten con la maduración, los trastornos relacionados con la conducta antisocial en la infancia tienden a permanecer e intensificarse con el tiempo, si no se da tratamiento, y se convierten más resistentes al cambio con la edad”.

Para Gil, Soriano y Jarque (2002, pp. 258-259) uno de los problemas que se encuentra unido a las dificultades de aprendizaje es el de los trastornos de conducta externalizantes, que se manifiestan provocando conflictos entre el niño y otras personas, tanto dentro de los centros educativos como en el hogar. Entre estos trastornos de conducta, los más frecuentes son la hiperactividad, los problemas de atención y los déficits de autorregulación, presentando menos frecuencia las manifestaciones de oposicionismo, agresividad y conducta antisocial. Los estudios experimentales refieren asociaciones entre dificultades de aprendizaje y problemas de conducta. Estos últimos, en lugar de desaparecer, incrementan su gravedad, al igual que las dificultades de aprendizaje, que también van en aumento (Prior y cols., 1995). Por tanto, si los problemas de comportamiento aparecen aislados y el rendimiento académico es bueno, los resultados académicos ayudan a neutralizar los problemas de conducta. Pero, cuando aparecen juntos, ambos trastornos interactúan y se mantienen en el tiempo y aumentan en gravedad.

Al respecto, las conclusiones de Kazdin (1987) y Patterson (1982), citados por Keller y Tapasak (1997, p. 108) señalan que “entre las posibles circunstancias precipitantes de la conducta agresiva para un estudiante, se pueden incluir las dificultades de aprendizaje [...] Esta relación entre bajo logro académico y conducta antisocial, particularmente la agresión, está bien establecida”.

Entendemos, asumiendo lo anterior, que resulta necesario intervenir sobre el comportamiento desajustado o inadecuado, ya que de no hacerlo, de no enseñar el comportamiento correcto, el joven no tendrá oportunidades de manifestar comportamientos socialmente eficaces, entre otras razones porque no los posee en de su repertorio conductual. Y no posee este tipo de habilidades bien porque nadie se ha encargado de enseñárselas o bien porque no ha tenido otro tipo de modelos significativos en los cuales reflejarse, y contar así la oportunidad de imitarlos.

1.1. El comportamiento social inapropiado en la infancia y en la adolescencia

El desarrollo social adecuado del niño y del adolescente, para Moraleda (1995), requiere dos tipos de componentes: el desarrollo de un comportamiento social positivo y el aprendizaje de estrategias para llevar a cabo ese comportamiento.

En el desarrollo de un comportamiento social positivo, que algunos investigadores denominan comportamiento prosocial, está implicada particularmente la adquisición de actitudes sociales positivas o, lo que es lo mismo, de una buena predisposición a la interacción con los que le rodean.

Además de esta tendencia a comportarse de manera correcta, hace falta contar con un repertorio de conductas hábiles desde un punto de vista social, con objeto de conseguir una interacción satisfactoria en las relaciones. Por eso, el individuo necesita aprender estrategias para llevar a cabo ese comportamiento prosocial.

El educador, por una parte, necesitaría conocer cuáles son las habilidades que haría falta enseñar, qué componentes de esta habilidad se necesitan en cada situación y cuál sería la cantidad óptima de cada componente para que el comportamiento resulte socialmente eficaz.

Centrándonos en el comportamiento social problemático, ha de decirse que su casuística no se presenta homogénea.

La manifestación de un comportamiento social negativo se puede producir en el desarrollo normal de un adolescente y calificarse como un comportamiento desadaptado esporádico, no significativo desde un punto de vista clínico. En ese caso, suele desaparecer durante el desarrollo.

En el otro extremo, se hallaría el comportamiento grave en exceso, o antisocial. Este comportamiento no remite en el curso del desarrollo y afecta negativamente al funcionamiento del individuo, entrando dentro de la calificación diagnóstica correspondiente que efectúan los clínicos, como hemos visto en el apartado anterior.

Quay y Peterson (1967), citados por Moraleda (1995, pp. 13-15), clasificaron en tres grupos las conductas sociales problemáticas: agresividad, retraimiento e inmadurez. El factor común a estas tres categorías es la carencia de estrategias para actuar de un modo adecuado en las distintas situaciones sociales. En paralelo se detectan otra serie de déficits: rendimiento académico bajo, desmotivación por las actividades escolares, mostrarse descuidados en su trabajo...

Las causas del comportamiento social problemático son variadas y difícilmente podemos relacionar el comportamiento de tal o cual alumno con la causa específica que explica dicha conducta. No obstante, Gil (1984) propone una taxonomía de cuatro causas diferentes:

- Carencia de habilidades por no haberlas aprendido.
- Fallos en la adquisición o en el ejercicio de comportamientos sociales positivos y hábiles por déficit motivacional o cognitivo.
- Inhibición por la presencia de ansiedad.
- Evaluaciones cognitivas incorrectas.

Al igual que en el planteamiento anterior de Moraleda (1995), desde esta posición se mantiene que los sujetos poseen también las habilidades necesarias, pero no consiguen manifestarlas porque tienden a evaluar negativamente las situaciones sociales, lo que les llevaría a evitarlas o inhibirse si están inmersos en ellas.

Hasta aquí llegaría el análisis de las causas. Ahora hay que hacer mención a los factores de riesgo que, de alguna forma, influyen en el comportamiento del niño con problemas de adaptación social. Veamos dos opiniones.

Moraleda (1995, pp. 20-23) distingue dos tipos de factores que aumentan la posibilidad de producir este tipo de comportamiento: los relacionados con la influencia familiar y los relacionados con el entorno extrafamiliar.

Otras investigaciones han llegado a la conclusión de que existe una interacción compleja o una combinación de factores que llevan a un aumento en el riesgo de presentar un comportamiento violento en niños y adolescentes. Estar bajo riesgo implica un incremento de la probabilidad de la conducta en cuestión sobre los índices básicos de la población general. Los factores que pueden predisponer al niño y al adolescente hacia la conducta antisocial han sido investigados ampliamente por autores como Henggeler (1989), Patterson y otros (1992) y Robbins y Rutter (1990), todos ellos citados por Kazdin y Buela-Casal (1994).

Aunando ambas opiniones, pueden distinguirse cuatro grandes grupos de factores que aumentan el riesgo de violencia, de conducta antisocial: los situados en torno al niño, cerca de la familia, en el medio social en el que se desenvuelve y en la propia escuela. A pesar de que por razones metodológicas los tratemos por separado, no suelen darse de forma aislada sino en interacción. Los vemos a continuación.

1.1.1. Factores situados en torno al niño

Arranz (2004) ha estudiado la interacción entre factores genéticos y ambientales. También cabe citar la implicación de factores psicológicos. Así, uno de los factores apuntados es el temperamento, entendido como aspectos dominantes de la personalidad con base genética. En el caso de los llamados niños difíciles o propensos a manifestar problemas de conducta, su patrón de comportamiento está caracterizado por ira intensa, ataques de furia o pataletas, irritabilidad extrema, impulsividad extrema y baja tolerancia a la frustración.

Existen otros factores psicológicos relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia, aparte de los ya citados: la falta de empatía, el mal humor y la actitud positiva hacia la agresión (ver Anderson y Bushman, 2002 y Stormont, 2002).

Asimismo debemos considerar al grupo de niños en los que se manifiesta un comienzo de los problemas más precoz. Su comportamiento se define como incontrolable ya en los años preescolares.

También podemos apuntar el retraso escolar, provocado en parte por la reducción de la escolarización debida a absentismo o exclusiones del aula y por recibir una menor atención académica del profesor. No cabe duda que son alumnos que provocan el rechazo del profesor y que recíprocamente el profesor en ellos despierta animadversión.

1.1.2. Factores en el contexto social

Los elementos más estudiados, ajenos a la familia y que influyen en el desarrollo social del niño son: el colegio y los compañeros -especialmente la estructura social del aula, el grado de relaciones dentro de la misma, la relación entre el profesor y los alumnos- y también la disciplina.

Así, sabemos que las medidas disciplinarias severas dentro del aula producen los mismos efectos que los derivados de la manera de imponer disciplina de los padres. La disciplina excesiva tiene sus efectos: ansiedad, coerción y contra-agresión.

Christenson, Hirsch & Hurley (1997, p. 333), citando a Reid y Patterson (1991), sugieren tres razones para explicar porqué los niños agresivos y coercitivos manifiestan conductas similares en casa y en la escuela: desarrollan fuertes patrones de conducta en casa, continúan a pesar de ir a la escuela interaccionando agresivamente en el hogar - interacciones que son reforzadas- y la forma de interaccionar con sus profesores y compañeros resulta muy parecida a la que habitualmente emplean en casa. En este punto, Christenson, Hirsch & Hurley (1997, p. 335) confirman que “la conducta antisocial y agresiva son adquiridas y mantenidas a través de procesos de aprendizaje social en la familia”.

Considerando este apartado del contexto social Fernández (1998) señala a ciertos medios de comunicación social como factores que posiblemente propician la violencia escolar. Los estudios sobre la incidencia de las imágenes de violencia en los jóvenes vienen a concluir que pueden provocar insensibilidad y habituación hacia la violencia, lo que les hace volverse más tolerantes a este fenómeno. Cabe resaltar también el papel de modelado que ejercen estos medios y los mensajes que transmiten: la violencia se asocia al poder y a la consecución de deseos, resultando ganadores los más violentos y se situándose por encima de los demás.

La violencia se presenta así como algo inmediato, cotidiano y frecuente. Y, aunque no contamos con conclusiones claras acerca de la repercusión de la exposición a altas dosis de imágenes violentas reflejadas en la televisión, sí existen conclusiones acerca del efecto antagónico eficaz que surten las discusiones entre un adulto y un niño sobre los contenidos agresivos vistos en televisión. Podemos ilustrar esto con cifras, las que dan Goldstein y Coloney (1997, p. 5). Así, la televisión en EEUU en 1994, en horario “prime-time”, mostraba 6 actos de violencia por hora; los dibujos animados de los sábados por la mañana, 25 actos de violencia por hora; a la edad de 16 años un joven que veía 35 horas semanales de televisión había visto 200.000 actos de violencia, 33.000 de los cuales eran asesinatos o intentos de asesinato.

La reflexión y búsqueda de soluciones alternativas a la violencia, es decir, buscar comportamientos incompatibles con la violencia, ha de presentarse como una herramienta con efectos antiviolencia.

1.1.3. Factores en el contexto familiar

La familia supone, como casi en todo, un elemento clave en este asunto debido en gran parte a los modelos de socialización que ofrece. Numerosos estudios se han hecho eco de esto y se han encontrado en las familias factores de riesgo que pueden desencadenar comportamientos violentos (Harris y Reid, 1981; Patterson, De Baryshe y Ramsay, 1989; Morton, 1987). Los resultados de estas investigaciones señalan como factores de riesgo los 5 siguientes:

1. Desestructuración familiar, provocada por la ausencia de uno de los progenitores o falta de la suficiente atención.
2. Malos tratos dentro del hogar.
3. Modelos que usan la violencia para resolver conflictos, por ejemplo, padres o hermanos mayores con los que el niño aprende que ejerciendo el poder se puede pasar de la negociación y el diálogo, obteniendo inmediatamente los objetivos que se pretenden.

4. Modelos de educación familiar que usan una disciplina inconsistente, a veces excesivamente laxa y, en otras ocasiones, excesivamente punitiva.
5. Falta de afecto entre las figuras parentales que puede deparar conflictividad familiar.

Trianes (2000) señala que el contexto familiar puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inadecuación a los iguales cuando la interacción entre sus miembros no es de calidad. Distintas investigaciones han constatado que un clima familiar positivo favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Casas y otros, 2004; Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004), mientras que, por el contrario, un clima familiar negativo constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Devkovic, Wissink y Meijer, 2004).

Como posibles factores de riesgo han sido estudiados las prácticas disciplinarias y las actitudes de los padres. Los padres de los chicos socialmente problemáticos suelen ser duros en ambos aspectos. Este tipo de disciplina tiende a producir agresión y resistencia a la autoridad. Se suele agravar la situación cuando no hay acuerdo en la actuación entre ambos padres, uno demasiado duro y el otro demasiado blando.

También resulta negativa la inconsistencia en cuanto al cumplimiento o no de las normas y las consecuencias que se derivan de ello, por ejemplo, premiar y castigar una misma conducta dependiendo del estado de ánimo del progenitor ese día o amenazar con un castigo y al final no cumplir la amenaza. Christenson, Hirsch & Hurley (1997, p. 330) afirman que algunos padres de niños con problemas de conducta carecen de dos habilidades esenciales: una pobre e inefectiva supervisión de sus hijos y rudos e inconsistentes castigos, aspecto éste ya citado por Webster-Stratton & Herbert (1994).

Puede influir también la relación existente entre los padres que, sin duda, agrava estos comportamientos: familias rotas, conflictos entre cónyuges resueltos a base de violencia verbal o física. Christenson, Hirsch & Hurley (1997, p. 329), citando a Reid y Patterson (1991) apuntaban las siguientes conclusiones: las relaciones padres-hijo son los mayores determinantes subyacentes al desarrollo temprano de la conducta antisocial.

Estévez (2005, p. 39) recoge de la siguiente forma las variables familiares relacionadas con el comportamiento desajustado de los hijos:

- Carencia de afecto, apoyo e implicación por parte de los padres.
- Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
- Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
- Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
- Problemas de comunicación familiar.
- Conflictos frecuentes entre cónyuges.
- Utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares.
- Problemas psicológicos y conductuales en los padres.
- Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.
- Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.
- Interacciones agresivas entre los hermanos.

1.1.4. Factores en el contexto escolar

Hay autores, como Rodríguez (2004), que llegan a hablar de las escuelas como centros que pueden propiciar la violencia, bien por falta de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento de los alumnos, bien por trato desigual dado a los alumnos por parte del profesorado y también por la existencia de dobles mensajes en el aula, tal como utilizar la violencia para atajar la violencia. Cava y Musitu (2002), en la misma línea, señalan como factores propios de la organización del aula que se han relacionado con los problemas de conducta en los alumnos la realización de actividades competitivas, el aislamiento y rechazo de algunos alumnos, la tolerancia hacia las situaciones de violencia y maltrato entre estudiantes, la escasa importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales y el desconocimiento de estrategias de resolución de conflictos.

También se ha observado que los chicos que vienen a la escuela con déficits sociales inmediatamente corren el riesgo de verse arrastrados hacia un círculo vicioso de creciente desajuste. Trabajar con familias de niños agresivos requiere creer que la colaboración entre los educadores y la familia es esencial, no deseable, sino esencial; que los contextos de familia y escuela, el currículo de la escuela y el del hogar contribuyen a mejorar la competencia social del niño; que el foco de la colaboración entre casa y escuela debería ser orientada a la solución de problemas, que los educadores han de invitar a los padres a ayudar a resolver con sus hijos los problemas relacionados con la escuela y a desarrollar planes dirigidos hacia la adquisición de habilidades conductuales y académicas para los niños (Christenson, Hirsch & Hurley, 1997, p. 353).

Asimismo este grupo de niños obtiene muchas más críticas de sus profesores, críticas que no facilitarán sus intentos de interacción con profesores y compañeros, sino que, al contrario, contribuirán a distorsionar su percepción llevándole a dar respuestas negativas para protegerse del rechazo de los demás.

La importancia de las habilidades sociales en la aceptación por sus compañeros ha sido objeto de investigación y se ha podido demostrar que la mayor capacidad de niños y adolescentes para comportarse socialmente de manera hábil se halla relacionada con un incremento a lo largo de los años de sus niveles de cordialidad, aceptación por parte de los compañeros y participación social.

1.1.5. Prevención del comportamiento violento

En otro orden de cosas y llegados a este punto, nos planteamos si se puede prevenir el comportamiento violento infantil. Los estudios de investigación demuestran que una buena parte del comportamiento violento se puede reducir o impedir si se reducen o eliminan los factores de riesgo enumerados anteriormente. Y lo que es más importante, los esfuerzos se deben dirigir a reducir dramáticamente la exposición del niño o adolescente a la violencia que se da en el hogar, en la comunidad y en los medios de difusión. Es evidente que la violencia fomenta violencia.

En este asunto de reducir o prevenir el comportamiento violento, Kazdin y Buela-Casal (1994) citan los trabajos de Meisels y Shonkoff (1990), los de Provence y Taylor (1983) y los de Olds (1988), todos ellos preocupados por la prevención primaria del problema, es decir, actuar antes de que se produzca el problema. Se centran en la prevención dentro de la familia. Este tipo de programas da mucha importancia al cuidado materno y desarrollo temprano del niño, a través de programas dirigidos a enseñar pau-

tas para la crianza y educación de los niños, brindar apoyo a la familia, proteger la salud de la madre gestante, educación y trabajo etc.

Otros programas son diseñados para ayudar a niños con alto riesgo de fracaso escolar debido a falta de educación de los padres, bajos ingresos y vivir en un entorno marginal. Kazdin y Bucla-Casal (1994) citan los trabajos de Felner y Adan (1988) quienes idearon el programa “School transitional environmental program” (STEP) para facilitar la transición de Primaria a Secundaria. También citan la investigación de Hawkins y col. (1988 y 1989), quienes desarrollaron un programa para reducir la conducta antisocial, promoviendo los valores y los vínculos sociales en la escuela, la familia y los compañeros.

No podemos dejar de citar otras intervenciones centradas en la comunidad, en conductas tales como absentismo escolar, evitar peleas, hacer tareas en casa... Kazdin y Bucla-Casal (1994) recogen los trabajos de Fo y O'Donnell (1975) y O'Donnell, Lygate y Fo (1979), con jóvenes de entre 11 y 17 años, quienes se utilizan como “recursos” a adultos voluntarios de la comunidad para que trabajen como terapeutas y lleven a cabo programas de modificación de conducta.

1.2. La conducta prosocial

El interés creciente que la sociedad está evidenciando hacia nuevas alternativas educativas, dirigidas a paliar y prevenir los problemas relacionados con la conducta antisocial, dan sentido a la otra cara de la moneda, la conducta prosocial. La importancia que está teniendo, tanto a nivel de prevención como de tratamiento del comportamiento asocial, es muy grande en la actualidad.

Gómez (2006) distingue entre varios conceptos, próximos desde un punto de vista semántico y que se utilizan en ocasiones como sinónimos:

- Conducta prosocial: comportamientos que benefician a los demás.
- Conducta de ayuda: acción específica que beneficia o mejora el bienestar de otra persona.
- Altruismo: la persona que ayuda no ha de tener expectativas de recibir ningún beneficio personal.
- Cooperación: colaboración entre varios individuos que trabajan por la consecución de una meta común que beneficiará a ambos.

Siguiendo a González Portal (1992), las dos últimas décadas han supuesto una notable renovación en el tratamiento del comportamiento agresivo y de la delincuencia. Una renovación que ha sido impulsada desde dos ámbitos: el social y el profesional.

Desde el ámbito social, las demandas que plantea la sociedad no han sido satisfechas por los sistemas tradicionales, tanto punitivos como de institucionalización, destinados al tratamiento de jóvenes delincuentes o que presentan conducta antisocial.

Desde el ámbito profesional, los expertos implicados en la prevención y tratamiento de conductas antisociales ofrecen nuevos modelos teóricos explicativos del comportamiento antisocial y nuevos procedimientos de intervención al respecto. Algunos de estos programas tratan de enseñar habilidades prosociales a los chicos (Bandura, 1973; Goldstein, 1973, 1975, 1978, 1980, 1982, 1986, 1987, 1988...; Argyle y cols., 1974; y Conger y cols., 1975).

Hay un consenso a nivel global entre los autores en cuanto al concepto de conducta prosocial. Por este término, en un principio, todos entienden aquello que puede incluirse dentro de la conducta social positiva. Pero cuando descendemos en nivel de concreción ya surgen las discrepancias, evidenciándose distintas posturas ante los distintos tipos de conductas sociales positivas. Así, podemos encontrar concepciones distintas en cuanto a la manera de orientar el concepto de la conducta prosocial y el del altruismo. Estas posturas se diferencian al considerar o no la motivación como parte integrante de la definición de altruismo, diferenciando altruismo y conducta prosocial con el criterio de la intencionalidad. Veámoslo.

De un lado están los defensores de incluir la motivación del acto en la definición de altruismo: Bar-Tal y otros (1982), Lambert (1980) y Macaulay y Berkowitz (1970). Desde estas posiciones se define el altruismo como aquella conducta intencional, realizada para beneficiar a otro más que asimismo, sin recompensas externas. Para estos autores, un acto no puede ser considerado como altruista sin conocer la intención de su autor. Sólo sobre la base del conocimiento de los motivos de un comportamiento se puede determinar si una conducta es altruista o no.

Por otro lado tendríamos a los partidarios de considerar la conducta prosocial al margen de la motivación, de la intención que puedan tener estas conductas. En esta línea están los trabajos de Eisenberg (1982) y Staub (1978). Para estos autores la conducta prosocial sería un comportamiento independiente de la motivación, una conducta que beneficia a otro, sin más, no hay intención de ayudar, ni motivo por qué hacerlo. Para Chacón (1985), altruista sería la conducta prosocial realizada como un fin en sí mismo. Sorprende la idea de realizar una conducta prosocial, carente por completo de intención o motivación. Desde esta óptica, sería altruista cualquier comportamiento de ayuda independientemente de los motivos.

Otro asunto que encontramos en González Portal (1992) es el dilema de si al hablar de prosocial y altruismo estamos hablando de un único constructo o de dos conceptos diferentes, proponiendo dicha autora el poder reemplazar el término altruismo por el de conducta prosocial, como término inclusivo de todo comportamiento socialmente positivo. Por su parte Maestres y Peñaranda (2007, pp. 28-29) ofrecen la distinción entre ambos términos haciendo también mención a la relación de inclusión que existe entre conducta prosocial y altruismo pero manifestando matices: “una conducta altruista la podemos englobar dentro de las conductas prosociales o de ayuda, pero no a la inversa, no toda conducta prosocial tiene que ser necesariamente altruista”; para ser prosocial una conducta debe reunir dos criterios: voluntariedad y beneficiar a otros; para ser altruista además tiene en cuenta la intención, no esperar recompensa a cambio. Rushton (1980), por su parte afirma que el altruismo se apoya en un continuo conductual con dos extremos: egoísmo/altruismo. Podríamos asimismo complicar aún más el debate señalando el caso de que una misma conducta pueda tener distintas finalidades, algunos motivos altruistas y otros egoístas.

1.2.1. Desarrollo de las habilidades prosociales

Veamos ahora dos perspectivas distintas en la aportación de conceptos explicativos de la génesis y desarrollo de la conducta prosocial, desde la teoría del aprendizaje social, teoría que a nuestro juicio posibilita prevenir o controlar los problemas de conducta en el aula. Estamos hablando de las perspectivas tradicional operante y observacional, respectivamente.

Desde el punto de vista de la perspectiva tradicional operante, Gelfand y cols. (1975) y Grusec y Redler (1980) afirman que las conductas prosociales se refuerzan por el medio, por lo que es probable que se repitan en el futuro. De esta forma, un niño reforzado con un premio o con atención por compartir sus cosas o ayudar en alguna tarea a otro chico consolidará estas conductas. El problema lo tendríamos para explicar conductas como la generosidad, el sacrificio o la ayuda cuando aparentemente no van seguidas de refuerzos. Se cree que la mayor parte de la conducta prosocial está controlada más por refuerzos internos que por refuerzos externos, tangibles. A través del uso de las representaciones cognitivas, los individuos pueden anticipar los resultados de su conducta y actuar de forma que obtengan el estado emocional deseado (Bandura, 1977, 1986).

Sirviéndonos de la perspectiva observacional, como sabemos, no todas las conductas se aprenden por condicionamiento. Proporciones importantes de conductas como ayudar y compartir se aprenden a través de la observación e imitación de modelos que exhiben esas conductas y son reforzados por ello (Eisemberg y Mussen, 1989).

1.3. Las relaciones interpersonales en el aula

Como afirmara Stephens (1977), “sin establecer primero la disciplina y mantener el orden, los profesores no pueden comenzar a educar a sus estudiantes”.

De todos es conocido el incremento del número de comportamientos problemáticos, conflictivos y violentos que se están produciendo en el medio escolar, aunque con matices. Si nos fijamos únicamente de lo que dicen los medios de comunicación, no parece sino que dentro de las aulas hubiera un ambiente enrarecido. La situación es otra. A pesar de haber aumentado la percepción social de mayor conflictividad, los datos que existen en la actualidad no justifican la alarma social que pueda fomentar el hecho puntual de un alumno o un padre de alumno que agreden a un profesor, dentro del centro o a su salida. Ello puede crear una imagen falsa y peliculera: escuelas e institutos sumergidos en un estado de violencia, amenazas, miedos y falta de civismo que impide la convivencia normal en los mismos.

Sí es real que existe una conciencia de malas relaciones dentro de los centros educativos, pero sin dramatizar. El número de relaciones pacíficas, positivas, dentro de los centros es muchísimo mayor que el número de conflictos, por lo que no debemos caer en el error de generalizar en exceso y utilizar términos como “todo”, “siempre”..., al referirnos a problemas de disciplina y disrupción dentro del aula. Lo único que se provoca es generar aún más estrés entre el profesorado sin ayudar en absoluto a solucionar el problema de fondo.

Fernández (1998) cita un estudio llevado a cabo en EEUU por Dosick (1997) en el que recogía las opiniones de profesores acerca de los problemas de conducta que se producían dentro del aula, haciendo una comparación con lo que acontecía entre los años 50 y 90. Si en los años 50 predominaban conductas del tipo hablar fuera de turno, masticar chicle, hacer ruido, correr por los pasillos, atravesar las filas, en los años 90 los problemas de conducta más cotidianos eran el consumo de drogas y alcohol, tenencia de armas de fuego y navajas, embarazos no deseados y violencia en general. Visto así, por profanos, podría poner los pelos de punta si pensásemos que se está reflejando una tendencia y que los centros educativos acabarán convirtiéndose en los escenarios marginales que nos presentan los medios de comunicación. De la misma forma, realizando un análisis simplista podríamos pensar en los profundos cambios a peor que se están pro-

duciendo en las instituciones escolares, sin reparar que la escuela se halla inmersa en una sociedad que traslada sus problemas a dicha institución. “No es un problema de la escuela, es un problema social” (Attorney General Janet Reno, 1993, citado en Stephens, 1997).

En nuestros centros educativos, aún hoy, se continúa utilizando el mismo esquema desde hace décadas para resolver los conflictos que tienen la etiqueta de “problemas de disciplina”. Se trata de un sistema en cascada que se va poniendo en marcha según las conductas sean más o menos graves (ver Figura 1.1.).



Figura 1.1. Sistema ordinario de resolución de problemas de disciplina.

1.4. Intervención psicopedagógica en los trastornos de conducta

Desde la LOGSE (1990), los alumnos con problemas de conducta son considerados alumnos con necesidades educativas especiales. En la nueva terminología que imponen las nuevas leyes educativas, debemos tomar a este tipo de alumnos como alumnos con necesidades educativas de apoyo específico (LOE, 2006). Dentro de este ámbito eminentemente educativo, veamos las causas de los déficits de comportamiento prosocial que señalan Gil (1984) y Moraleda (1995):

a) Fallos en la percepción social o de personas como los siguientes: nivel reducido de discriminación y precisión, errores sistemáticos (los otros parecen más hostiles de lo que son), estereotipos inexactos, errores de atribución de causalidad, efectos de halo (los otros son buenos siempre, los otros son malos siempre).

b) Fallos en la traducción cognitiva de las señales sociales: fracaso al evaluar alternativas, fracaso al discriminar acciones apropiadas y efectivas, no tomar las decisiones o tomarlas tarde, fracaso en adquirir conocimientos adecuados para tomar decisiones, tendencia a tomar decisiones negativas (baja autoestima, autoinstrucciones negativas).

c) Tendencia a evaluar negativamente las situaciones sociales: evaluar negativamente a los demás, esperar de los otros una respuesta negativa, evaluarse a sí mismos de manera inferior a como lo hacen los observadores, sostener diálogos internos negativos. Todo esto lleva a agresiones directas, a agresiones desplazadas, al retraimiento, la apatía, a esfuerzos por escapar.

d) Déficit debidos a la presencia de ansiedad asociada a algunos estímulos de la situación. Esto lleva a percibir ciertas situaciones como ansiógenas, provocando res-

puestas inadecuadas o afectando al pensamiento y afectividad de las personas, creando creencias irracionales y dificultando la interacción.

e) Carencia de habilidades sociales, por no haberlas aprendido aún. Aunque las situaciones se procesen de manera socialmente aceptable, el alumno puede poseer un repertorio pobre de habilidades sociales.

f) Problemas debidos a estímulos ambientales, que predisponen al individuo a actuar de manera antisocial o refuerzan sus conductas antisociales: vivir en ambientes donde la violencia es algo habitual, refuerzo por parte de padres de conductas negativas, etc.

A fin de afrontar conductas violentas y disruptivas, Ayerbe (2001, pp. 367-368) recogen los tres modelos que propone de la Caba (1994): modelo reactivo, permisivo-liberal y preventivo.

a) Modelo reactivo. Con este método se pretende controlar el comportamiento del chico, buscando las causas y las soluciones en la esfera personal del alumno: personalidad, familia, voluntad... La organización de la convivencia de los centros educativos suele estar enfocada desde este modelo, hay unas normas y un paquete de castigos para quienes las infrinjan.

b) Modelo permisivo-liberal. Desde este modelo se trata que haya en el centro un clima de aceptación, respeto y comunicación; si existe este clima no se necesitan castigos u otra reacción organizada. No se tiende, pues, a reaccionar ante los problemas de comportamiento de manera directa, sino que se propone otro tipo de medidas en las que predomina el diálogo, el desahogo de los sujetos y programas de entrenamiento en habilidades sociales.

c) Modelo preventivo. Desde esta orientación, se trata de reducir los problemas mediante el desarrollo de estructuras y programas de orientación que se anticipen a las crisis. Se recalca, por ejemplo, la importancia de la participación de los alumnos, o lo que gana y pierde un sujeto cuando actúa de una manera determinada...

Considerando estos tres modelos, en esta tesis doctoral adopto una posición ecléctica, tomando parte de cada modelo. Entiendo que el último modelo sería el más deseable: prevenir, anticiparnos al conflicto. Del modelo permisivo-liberal me quedo con el ambiente de aceptación y respeto que debe primar en el aula, y donde la comunicación debe guiar las relaciones que se producen dentro de la misma, entrenando, educando en dichas fórmulas a los alumnos. Finalmente, llegado el caso, también entiendo necesario dar algún tipo de respuesta al comportamiento desajustado, que interrumpe o deteriora el clima de respeto y convivencia que debe imperar en el aula.

Finalizamos este apartado con distintas aportaciones sobre estrategias para prevenir la violencia e incrementar la seguridad en las escuelas.

Al respecto, Stephens (1997, p.79) habla de 8 factores:

- Establecer estándares de conducta claros.
- Proveer implicación, supervisión y presencia de adultos de forma adecuada.
- Hacer cumplir las normas de forma suficiente y consistente.
- Supervisar estrecha y consistentemente las sanciones que se imponen a los agresores.
- Conseguir la implicación de los padres en la escuela.

- Conseguir una escuela físicamente segura.
- Crear lazos con las instituciones de la comunidad.
- Creer que la escuela puede hacer diferentes a las personas”.

Existen estudios que se centran en los factores que se hallan detrás de la violencia escolar. Así podemos citar el de Culley, Conkling y Emshoff (2006), quienes consideran que el estudio de la violencia de la escuela ha recibido una atención sin precedente en estos últimos años. Examinan lo que se sabe sobre violencia en la escuela, cómo se ha tratado la violencia de la escuela y también identifican los distintos factores ambientales y del contexto que deben formar parte de la investigación y de la intervención en este área. En esta línea también podemos citar el estudio de Ozer (2006), quien investiga la influencia que tienen los factores del contexto en programas destinados a prevenir la violencia escolar, sugiriendo que los efectos del contexto son muy importantes a la hora de prevenir la violencia, debiendo ser considerados al diseñar programas de prevención factores como las características del aula, del centro y los distintos contextos de la comunidad escolar.

Otro bloque de estudios se dedica más específicamente a programas de prevención.

Así Osher, Dwyer y Jimerson (2006) hablan de centros “seguros”, aquellos que ofrecen ayuda al alumno de manera eficaz y promueven la disminución de la violencia escolar. Esta ayuda se puede sintetizar en las siguientes dimensiones: enseñanza de comportamiento autorregulatorio, de habilidades sociales y emocionales (SEL); apoyo a la conducta prosocial.

Por su parte, Hallak, Quina y Collyer (2005) describen un programa de entrenamiento en la no-violencia, ofrecido por el Centro para la No-Violencia y la Paz de la Universidad de Rhode Island, y donde el entrenamiento se centra en la aplicación de la resolución de conflictos dentro de un medio multicultural.

Astor, Ann Meyer, y Benbenishty (2005) se fijan en la importancia de la figura del trabajador social para prevenir la violencia escolar, explorando las áreas donde los trabajadores sociales podrían tener un impacto mayor en los centros educativos.

Finalmente, otros estudios hacen referencia a la gestión de conflictos, una vez ya producidos. Así Nickerson, y Osborne (2006) tratan de la importancia que tiene lo que denominan “estado de preparación, de la respuesta, y de la gerencia de las crisis que se producen en la escuela”. Dicha respuesta debe incluir las fases siguientes: “predesastre”, impacto, adaptación a corto plazo, y adaptación a largo plazo.

2. LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES DE CASTILLA LA MANCHA

Vamos a resumir en este apartado cómo se halla el tema de la convivencia escolar en nuestros centros educativos, factor como veremos de máxima preocupación por parte de profesores, padres, Administración Educativa y Gobierno tanto central como autonómico.

El Consejo Escolar del Estado (2006, p. 112) nos traslada la importancia que en la actualidad tiene el concepto de convivencia en los centros educativos como posiblemente uno de los problemas que más preocupa a la comunidad educativa:

“La mejora del clima de convivencia en los centros educativos es un factor que representa una creciente importancia como favorecedor de la calidad educativa de los mismos”.

La convivencia, a juicio de este órgano, ha de estar sustentada por el respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa y la ausencia de violencia física o psicológica dentro de los centros.

Acercándonos más al tema que nos ocupa y preocupa en este punto, en Castilla la Mancha, los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, Atención a la Diversidad, Interculturalidad y Convivencia (CTROADIs) (2006, p. 17) hablan de la convivencia en el sentido de capacidad o habilidad que tenemos las personas para vivir juntos y que no podemos dejar de ejercerla, ya que no podemos dejar de convivir. Se afirma que “a menudo confundimos convivencia con una serie de normas y sanciones (castigos), cuando la convivencia en los centros se manifiesta de una forma más sutil: está presente en la forma de organizar el tiempo, de dividir al alumnado en grupos, de compartimentar los contenidos, de estructurar el espacio, de evaluar...”

Torrego y Moreno (2003, p. 12) nos ofrecen también una definición moderna de convivencia escolar:

“En este sentido, se puede entender la convivencia como un proceso, creativo y respetuoso con todos, de resolver conflictos, ya sea previniendo su aparición, ya sea evitando su escalada cuando se han producido. No debemos olvidar que la construcción de una cultura de convivencia pacífica en los centros es un reto educativo complejo, ya que indefectiblemente tendrá que ir unida a la vivencia de valores democráticos, como los de justicia, cooperación, respeto a la dignidad y de no violencia”.

Los conocidos como problemas de disciplina y de convivencia son percibidos por todos como aspectos clave para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. Hemos visto la opinión del Consejo Escolar del Estado y en páginas anteriores se mostró cómo no son los problemas de violencia extrema los que más preocupan a padres, profesores y alumnos, sino aquellos otros de menor intensidad, pero que se hacen cotidianos: la disrupción, la falta de respeto... Todo ello prefigura un panorama negativo de la convivencia, que se ve como un problema ante el que hay que intervenir de manera rápida, eficiente y, para algunos, contundente. Lo importante sería la búsqueda de soluciones.

Por otra parte está el abordaje de la convivencia desde un sentido positivo, enfoque que conlleva actitudes de aceptación y de respeto, facilitando y mejorando el clima del aula. En esta perspectiva, hay dos maneras de entender la convivencia: de una forma reactiva (resolución de problemas) y de una forma proactiva (prevenir la aparición de fenómenos perturbadores y violentos; y esto ha de convertirse en objeto necesario y legítimo de los centros educativos).

Desde este enfoque proactivo, la convivencia adopta un paradigma preventivo y comunitario, donde el objetivo se centra en promover unas buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Si bien el enfoque reactivo se halla implantando de una u otra forma en todos los centros, el enfoque proactivo no, aunque lo consideramos igual de relevante si no más. Es por ello que en el trabajo empírico dedicaremos buena parte de nuestra atención. Esto no ha de concitar la idea de que no hay que intervenir ante los conflictos. La prevención no elimina el riesgo del conflicto y

ante dicha situación se hace necesaria la intervención que adoptará diversas formas: solución pacífica del mismo, o adopción de medidas coercitivas y punitivas.

En este sentido, Torrego y Moreno (2003, p. 12) expresan que la realidad del conflicto es casi inherente a la naturaleza de las relaciones que se producen en nuestros centros:

“La convivencia pacífica no es aquélla en la que no existen conflictos -lo que, más que utópico, resultaría sospechoso- sino más bien la situación en que los conflictos se resuelven de forma no violenta. Un modo bastante razonable de crear un ambiente de convivencia pacífico en un centro educativo puede consistir precisamente en dedicar atención especial al tratamiento de los conflictos”.

Ejemplificamos ambos enfoques, reactivo y proactivo o preventivo, de intervención para lograr un mejor clima de convivencia en los centros.

Así encontramos en Ortega, Fernández y del Rey (s.a.) dos tablas que nos ofrecen unos datos interesantes acerca, en primer lugar, de actividades de prevención de la violencia escolar (enfoque proactivo) y, por otro lado, programas específicos para combatir la violencia escolar (enfoque reactivo) que serán, en su mayoría, analizados en profundidad en el apartado 3, sobre todo aquellos que utilizamos en el trabajo empírico.

A este respecto, en opinión de Torrego y Moreno (2003, p. 10), en el ámbito escolar la respuesta a los problemas de convivencia puede pecar de improvisación y descoordinación, y reducirse a la toma de medidas reglamentarias y, por tanto, estrictamente burocráticas. No conviene mantener la inhibición ante el conflicto de convivencia, pues eso no hace más que retardar su estallido, acrecentado además por el transcurso del tiempo. Tampoco podemos responder con la mera represión; aparte de no ser una medida propia de un centro educativo, tampoco es eficaz ya que en todo caso se logrará vencer por la imposición de la fuerza, pero eso no significa que también se pueda vencer.

	classroom management (manejo del aula)	cooperative group (aprendizaje cooperativo)	values education (educación en valores)	affective education (educación afectiva)	situational ethics (dilemas éticos)	Drama (dramatización)
Ortega et al (1998)	X	X	X	X	X	X
Ortega (1997)	X	X	X	X	X	
Carbonell (1999)	X	X	X			
Díaz Aguado (1996a)	X	X	X		X	X
Trianes & Muñoz (1994)	X	X				X
Basque Country DDE (2000)	X		X			

Tabla 1.1. Actividades de clase para prevenir la violencia escolar. Tomada de Ortega, Fernández y del Rey, (s.a.). (La traducción es nuestra).

	quality circles (círculos de calidad)	conflict resolution (resolución de conflictos)	peer help (ayuda entre pares)	pikas method (método PIKAS)	assertiveness programme (programas de asertividad)	empathy programme (programas de empatía)
Ortega et al (1998)	X	X	X	X	X	X
Ortega (1997)	X	X	X	X	X	X
Carbonell (1999)		X				X
Trianes & Fernández-Figarés (in press)		X	X			
Trianes & Muñoz (1994)		X				X
Torrego (2000)		X				
Basque Country		X			X	X
Díaz Aguado (1996a)		X				
Fernández (1998a)	X	X	X	X		

Tabla 1.2. Programas específicos para combatir la violencia escolar. Tomada de Ortega, Fernández y del Rey, (s.a.).

En resumen, el objetivo lo expresa el documento de los CTROADIs (2006, p. 18) en las siguientes líneas:

“Todo proyecto educativo orientado a la mejora de la convivencia se ha de preocupar por crear un clima escolar apropiado que contribuya a construir un centro seguro, educativo, que proporcione a sus miembros un sentido de pertenencia, les acoja y les apoye”.

Este enfoque comunitario lo apreciamos también en Pérez Juste (2001, documento no paginado):

“El ambiente de convivencia no debería ser algo aleatorio, fruto de la casualidad, que se configura positiva o negativamente; por el contrario, los educadores deberíamos asumir la construcción activa de un ambiente de convivencia. La diferencia está en que, mientras otras actuaciones educativas se dan en el seno del aula y son responsabilidad de cada profesor, la construcción de un ambiente positivo y favorable de convivencia es una responsabilidad de todo el claustro de profesores, de todos los educadores, de toda la comunidad educativa”.

Volviendo al tema de la preocupación social que suscita el asunto que tratamos, Alonso, Pereira y Soto (s.a.) afirman que “en los últimos años los problemas de convivencia en la escuela han concitado la preocupación de la comunidad educativa y actualmente trasciende ya a la sociedad en general al convertirse en centro de atención de los medios de comunicación de masas, que, posiblemente, han contribuido a magnificar el problema si bien no es, desde luego, algo baladí”.

Beltrán J. (2001) se plantea la siguiente pregunta: “¿es posible la convivencia escolar cuando los alumnos que no quieren aprender se ven obligados cada día a hacer

durante horas y horas lo que no quieren hacer?”. El autor se da una respuesta: tal vez lo que les estemos enseñando sea lo que ellos no quieren aprender y de la manera en que se lo estamos enseñando no los motive por aprender. “A lo mejor, su protesta, sus revueltas son simplemente un mensaje que no acabamos de entender y nos están diciendo, gritando, que les ayudemos a aprender, pero no eso ni de esa manera”.

En el documento de los CTROADIs (2006, p. 18) encontramos el siguiente esquema que ejemplifica los aspectos que debe comprender cualquier actuación en la línea de educar para la convivencia:

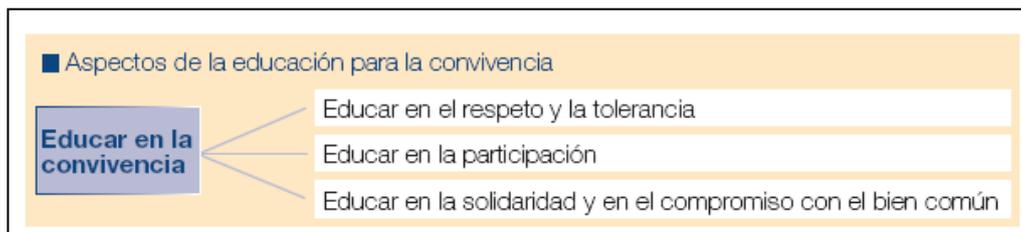


Figura 1.2. Aspectos de la educación para la convivencia. Tomado de CTROADIs (2006, p. 18)

Por su parte, Martínez (2001) expresa una preocupación y es la de que mucha gente piensa que solo los problemas de convivencia afectan a la etapa de educación secundaria obligatoria. De esta forma, según este autor, se confunde “lo urgente con lo importante”, invitándonos a promover un buen clima de convivencia en las diferentes etapas anteriores a la ESO y expresando con nitidez su preocupación:

“A veces el propio profesorado de infantil y primaria no tiene el convencimiento de que está contribuyendo a un objetivo que después es valorado como tal en los niveles posteriores. Hay que reconocer el trabajo que se haga sobre estas cuestiones y potenciarlo”.

En Beltrán (2001) encontramos una serie de claves psicológicas o factores que tratan de explicar el estado de convivencia que se vive en nuestros centros educativos, así como también una serie de elementos que incluye cada factor y que pueden contribuir a la construcción de la convivencia escolar. Para Beltrán, la educación comprende cuatro factores: “el que enseña, el que aprende, lo que se enseña y aprende, y el contexto en el que tiene lugar”. Veamos cada una de estas variables:

1. El profesor. Debemos tener en cuenta tres elementos: conocimiento, eficiencia y carácter.

En cuanto al conocimiento, Beltrán (2001) distingue dos clases de conocimiento: “En primer lugar, el conocimiento curricular y específico, y en segundo lugar, el conocimiento pedagógico. [...] Esa conjunción inteligente del científico y del artista, de la ciencia y de la imaginación, es la que nos hace falta y se hace cada vez más imprescindible”.

La eficiencia la define como “la capacidad de resolver los problemas del aula con imaginación, creativamente y en una proporción de costo aceptable [...] Si cada profesor fuera mejorando su nivel de eficiencia día a día, mejoraría consiguientemente la convivencia de la clase”.

Respecto al carácter, Beltrán (2001) distingue tres rasgos que considera esenciales hoy en día y que debieran formar parte de la personalidad del profesor: optimismo pedagógico, entusiasmo y liderazgo.

2. *El alumno*. En el alumno también existen una serie de características, elementos o habilidades que debieran exhibir todos los alumnos y que pueden contribuir a mejorar la convivencia escolar.

Una de ellas es la demora de la gratificación, fenómeno al que se denomina también como presentismo. Dice Beltrán (2001) que “como se sabe, hay una correlación muy alta entre la demora de la gratificación y el rendimiento escolar, el éxito en la vida, e incluso el nivel de convivencia”.

La empatía también contribuye a mejorar la convivencia escolar. Puede entenderse como la capacidad para ponerse en el lugar del otro, participando de la vertiente emocional del otro.

El control emocional surge como otra característica facilitadora para nuestro propósito. Es necesario enseñar a nuestros alumnos a controlar sus sentimientos y emociones.

3. *Los contenidos*. Al respecto comenta Beltrán (2001) que “muchas veces se han convertido en lo único esencial dentro de la escuela [...] Es importante adquirir conocimientos, pero es más importante desarrollar la inteligencia, y todavía más importante aprender valores [...] Ahora bien, la última y mejor aplicación de los contenidos es la que se lleva a la vida, a la vida de uno mismo. Los contenidos, bien interpretados y utilizados, pueden contribuir, sin duda, a la creación de la convivencia”.

4. *El contexto escolar*. Un aprendizaje de calidad exige “4 condiciones ideales que lo favorecen: ambiente cálido y acogedor, exigencia de máximo esfuerzo, propósito de mejora continua y evaluación sistemática del propio trabajo”.

Acabamos de ver, la contribución de Beltrán (2001), con esos factores protectores de la convivencia, factores que hay que promocionar, educar, reforzar dentro de nuestros centros. Por su parte, Torrego y Moreno (2003, p. 9) inciden en lo que es la realidad de los centros educativos actualmente:

“Cada vez es más frecuente encontrar en los centros educativos una creciente crispación, originada por los problemas cotidianos de convivencia entre los alumnos, entre éstos y los adultos, y entre el profesorado y las familias. El tema de la convivencia en los centros educativos está reflejando de modo claro los desajustes, disfunciones y contradicciones de los sistemas escolares actuales. Su importancia se evidencia en una percepción, que se extiende en las comunidades educativas, de que los conflictos de convivencia y su expresión a través de la violencia están aumentando, especialmente en los centros de secundaria. [...] El nuevo escenario social y educativo se caracteriza por una complejidad mayor del hecho educativo, aumento de la diversidad, ampliación del sistema obligatorio de enseñanza con un aumento de la tasa de alumnos “desenganchados” del sistema, nuevos contenidos a enseñar fruto de la aparición de la sociedad del conocimiento, exigencia de preparar a los alumnos para un futuro cambiante, etc.”.

La imagen nos ofrecen Torrego y Moreno (2003) puede considerarse desde algunos sectores de la Administración como tremendista, ya que los resultados de los estudios no refrendan esa alta conflictividad que se vive en los centros educativos. Para

contraponer esta visión vamos a echar mano de un informe realizado en una comunidad limítrofe a la nuestra, informe que nos dará una visión más optimista de la situación.

En el informe del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007, pp. 67-79), se valora la convivencia en los centros, con la opinión de los tres sectores implicados: alumnado, profesorado y familias.

La opinión del alumnado ofrece una imagen positiva del clima de convivencia, pues el 62% opina que en sus centros existe orden y el 66% que sus docentes mantienen el orden en clase. En cuanto a las normas los resultados son menos satisfactorios: el 51,5% se siente satisfecho con la coherencia de su aplicación y el 49,3% cree que en su clase se trata a todos los alumnos por igual. El 83% dice sentirse muy bien en el centro y que tiene muchos amigos y el 63,8% piensa que las relaciones con sus profesores son buenas.

La valoración de los profesores es aún más positiva, al considerar que existe orden en clase el 83%, que son adecuadas las normas el 82,3% y que las relaciones con sus alumnos son buenas el 88,2%. Sí, en cambio, piensan el 55,9% que la aplicación de los criterios de las normas es diferente entre profesores.

Las familias valoran positivamente el orden un 82,2%, consideran adecuadas las normas un 81,6% y creen que los profesores tienen el mismo criterio al aplicar las normas un 66,2%.

No voy a ser yo quien ponga en duda los resultados de este informe, pero posiblemente Castilla la Mancha se halle en un punto intermedio entre las dos últimas visiones ofrecidas, a la luz de los datos que presentaremos en nuestro trabajo. Así, en cuanto a la situación de la convivencia en los centros escolares de Castilla la Mancha vamos a analizar primeramente un informe del Consejo Escolar de Castilla la Mancha de 2001. Una de las fuentes que han sido utilizadas para la elaboración de este informe fue un Estudio sobre Educación en la Región, realizado por el Consejo de la Juventud de Castilla-La Mancha en el período de abril de 2000 a febrero de 2001 en todos los institutos de educación secundaria de la Región. Otra de las fuentes utilizadas fue las propuestas para debate que hicieron llegar a la Consejería de Educación los IES de la región, con motivo de la difusión del *Libro Blanco de la Educación en Castilla-La Mancha*. Se consideraron todas las propuestas relativas a la convivencia en los centros. Veamos lo que dicen dichos informes, en relación de nuevo con: alumnos, profesores y padres.

En relación con el alumnado, los datos de la encuesta a representantes de alumnos en los Consejos Escolares de los IES de la Región, realizada por el Consejo de la Juventud de Castilla-La Mancha, no valoran la convivencia de manera específica. No se alude a situaciones de conflicto en las relaciones de convivencia ni por parte del Consejo Regional de la Juventud ni por parte de los representantes de los alumnos de los institutos en este estudio, que pretende conocer y valorar el sistema educativo regional desde la perspectiva de los alumnos. Por tanto, solo extraemos los resultados referidos al carácter integrador del sistema.

Así, el 68,2 % considera que el sistema educativo es integrador. El 31,8 % restante niega el carácter integrador "por falta de atención a situaciones personales específicas. Se critica también la falta de comunicación con el estudiante, el fracaso escolar, la falta de disciplina adecuada y el absentismo.

En relación con el profesorado, los docentes que remitieron sugerencias en torno al *Libro Blanco*, ponen de manifiesto su inquietud por el deterioro de las relaciones humanas en los centros escolares y por la falta de apoyo de la Administración educativa

y de los padres de los alumnos. También en este apartado de opinión del profesorado, recogemos las opiniones de los sindicatos que nos representan en la región:

- ANPE: "Es muy importante que los profesores recuperen competencias en los claustros".
- CSIF: "Falta motivación a los alumnos, obligados a estudiar por ley hasta los 16 años. ¿Cómo convencemos a un niño de que estudie matemáticas cuando tiene muy claro que va a ser albañil?". Indican también, que el profesor no denuncia los casos de violencia porque se siente indefenso y sólo conseguiría con ello aumentar su vergüenza.
- CCOO. "Es un problema exclusivo de los institutos públicos, por la sencilla razón de que en los privados seleccionan a sus alumnos. Los problemas de indisciplina están localizados y son minoritarios, afectan a aquellos alumnos que vienen de un nivel socioeconómico bajo".
- UGT: Denuncia la escasa formación pedagógica del profesorado de secundaria.
- STE: "Los centros no cumplen los requisitos de infraestructura, las aulas son pequeñas y la masificación de los centros genera violencia".

Finalmente, recogemos la conclusión que aporta el Libro Blanco:

“Los casos recogidos, referidos a alteraciones de la convivencia derivada del comportamiento de los alumnos, reflejan que la situación no reviste especial gravedad en nuestra Comunidad. Esta misma percepción nos transmiten los propios alumnos, la Administración educativa y una parte de las organizaciones sindicales del profesorado”.

En relación con los padres/madres, en la etapa de educación secundaria no se alude expresamente a situaciones de conflicto o violencia en las aulas. Lamentan la falta de compromiso de trabajo conjunto entre padres y profesores en esta etapa e igualmente reconocen el escaso control que ejercen sobre las pautas de comportamiento de sus hijos en la etapa de educación secundaria.

Finalmente, en el Avance de Resultados del Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Secundaria Obligatoria (2008), informe al que ya nos hemos referido en el capítulo introductorio de este trabajo, encontramos unas conclusiones generales que nos permitirán, según esta fuente, conocer la situación actual de convivencia en nuestros centros educativos. Así:

- La opinión mayoritaria del alumnado y profesorado es que la convivencia es buena. Aunque al mismo tiempo se manifiesta la preocupación por su mejora, reconociendo logros y tratando de dar solución a los problemas detectados.
- Es necesario diferenciar los problemas de violencia escolar, que son muy minoritarios, de los problemas de comportamientos disruptivos, que son mucho más frecuentes. Ambos tipos de conductas exigen tomar medidas urgentes e importantes para su erradicación.
- Los centros han puesto en marcha determinadas medidas para mejorar la convivencia y es necesario tanto el incremento, como la extensión y evaluación de dichas medidas. Entre las carencias que se detectan están: falta de re-

cursos humanos, necesidad de formación del profesorado, mejorar la coordinación didáctica dentro de los institutos, creación de equipos de mediación y resolución de conflictos, y desarrollo de programas de prevención y mejora de la convivencia.

Mención aparte merecen, los obstáculos a la convivencia que aparecen reflejados en otra serie de conclusiones de las que destacamos las tres siguientes:

- Los dos principales obstáculos desde el punto de vista del profesorado son: la falta de disciplina y la falta de implicación de las familias.
- Las medidas disciplinarias empleadas para corregir las transgresiones son ineficaces desde un punto de vista educativo.
- Son necesarios cambios en la forma de enseñar, ya que los métodos tradicionales no se adaptan a los intereses de los alumnos. Asimismo se destaca, la necesidad de formación del profesorado capacitándolos para resolver los problemas de convivencia que se les plantean.

Como síntesis de este apartado que hemos dedicado al tema de la convivencia escolar y la problemática que la envuelve, telegráficamente expreso mi posición en esta cuestión tan controvertida:

- Que comparto el motivo de preocupación de la comunidad educativa, al respecto, pero sin alarmismos.
- Que el de la convivencia es un aspecto que va enmarcado dentro de una de las 8 competencias básicas que aparecen en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006), en concreto en la “competencia básica: social y ciudadana” que, como sabemos, engloba habilidades y capacidades para cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural y contribuir a su mejora, que los alumnos deben “saber hacer”, por lo que se integra dentro de los currículos de las distintas etapas educativas.
- Que deben fomentarse en los centros educativos actitudes de aceptación y respeto mutuos, siendo actitudes necesarias tanto desde un enfoque preventivo de los conflictos como desde un enfoque de resolución de conflictos de forma pacífica y consensuada.
- Que es muy importante y necesario crear un clima escolar apropiado, sobre todo en la enseñanza Secundaria, pero con un trabajo previo en las etapas de Infantil y Primaria.

2.1. Modelo de convivencia de Castilla la Mancha

La Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha, en Octubre 2006 publicó el documento *El modelo de convivencia de Castilla la Mancha*. Vamos a realizar un análisis de las principales aportaciones que, a mi juicio, realiza dicho documento marco.

La definición de escuela de la que parte mantiene dos acepciones: Escuelas como *comunidades de convivencia* y escuelas como *centros de aprendizaje*. La escuela vista como comunidad de convivencia debe preocuparse de promocionar la cultura de la paz, crear un contexto de participación de toda la comunidad educativa y donde exista un clima posi-

tivo. Desde la segunda de las acepciones (centros de aprendizaje), los centros educativos han de perseguir el éxito para todos, fomentando unos aprendizajes socialmente valiosos.

Ambos aspectos, aprendizaje y convivencia, se encuentran interrelacionados. No se puede pretender lograr mejorar los resultados académicos si no se mejora el clima del aula y, al contrario, tampoco se puede favorecer el clima del aula si no mejoramos el logro académico. Por tanto ambos elementos deben ser tratados de manera conjunta.

Con este *Modelo de Convivencia* propuesto por la Consejería de Educación y Ciencia se pretende “promover unos valores, actitudes y conductas positivas para la interacción social, basados en los principios de los derechos humanos y el rechazo de toda postura violenta o discriminatoria; proporcionar un buen instrumento para construir una cultura democrática, participativa, tolerante y respetuosa con las diferencias”

El modelo defiende el enfoque proactivo y educativo, al que hacíamos referencia en el apartado anterior:

“Significa también dar énfasis a lo *preventivo*, porque promueve la creación de un espacio y un clima que previene la aparición de fenómenos disruptivos, perturbadores y violentos”.

También -como dijimos- este enfoque incide en el aspecto comunitario del tema de estudio, la educación para la convivencia busca promover unas buenas relaciones sociales entre todos los miembros de la comunidad educativa y el modelo pretende hacerlo desde los siguientes aspectos básicos:

- Mantener una visión positiva del conflicto.
- Promover la participación como objetivo.
- Considerar el centro como una comunidad de convivencia.
- Promover el establecimiento de un sistema de normas elaboradas democráticamente.
- Educar para la convivencia.
- Dar la máxima importancia a la organización y gestión del aula.
- Impulsar la creación de estructuras para la mejora de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
- Favorecer el desarrollo socioafectivo y el conocimiento de los otros.

En definitiva, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades Castilla la Mancha opta por un modelo integrado de la gestión de la convivencia que se inserta en el currículo y en la cultura organizativa del centro, con esta serie de consideraciones:

- La construcción de un marco curricular y organizativo que acoja iniciativas para mejorar la convivencia.
- La coexistencia de distintos responsables para la mejora de la convivencia.
- La elaboración democrática de normas y el fomento de la participación de la comunidad educativa.

2.2. Medidas legislativas para el fomento de la convivencia en los centros educativos

Nos vamos a referir en este apartado, en concreto, a 4 referencias legislativas, dos de ámbito estatal y otras dos de ámbito regional por las que tanto el Gobierno Cen-

tral como el Regional, con el apoyo de otras instituciones (Sindicatos, Asociaciones de Padres...) han decidido poner en marcha medidas que buscan fomentar la convivencia en los centros educativos. Me refiero en concreto a estas 4 referencias normativas:

1. Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar.
2. Real Decreto por el que se crea el Observatorio Estatal de la convivencia escolar.
3. Acuerdo por la Convivencia en los centros escolares de Castilla la Mancha.
4. Decreto de la Convivencia Escolar en Castilla la Mancha.

2.2.1. Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar

Este Plan se firma en Madrid el 23 de marzo de 2006 entre el MEC y las organizaciones sindicales y de padres más representativas. Por tanto afecta a todo el conjunto del Estado Español.

De entre las motivaciones más importantes de dicho plan se halla la siguiente referencia: “una de las percepciones más extendidas entre el profesorado hace referencia al progresivo incremento de las dificultades de convivencia en los centros educativos y, de forma especial, en los de educación secundaria”. Muchos de estos comportamientos han existido desde siempre pero en la actualidad han cobrado mayor relevancia, debido a la dificultad que tiene el profesorado, hoy en día, para impartir clase en la etapa referida más arriba, especialmente por la frecuencia del fenómeno de la disrupción en el aula y también por la gravedad de las conductas de agresión a profesores y de victimización entre compañeros.

Alude también al *Acuerdo Básico entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales sobre condiciones sociolaborales del profesorado*, de 20 de octubre de 2005, que estableció, en su apartado 2, el compromiso del Departamento Ministerial de potenciar, entre otras, las actuaciones relacionadas con la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos.

Este Plan de Actuación, en el marco de la LOE (2006), engloba a toda la comunidad educativa -profesores, alumnos y familias- e incluye un largo listado de compromisos:

- Creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y de Prevención de Conflictos Escolares.
- Adopción de las medidas adecuadas para garantizar la defensa jurídica de los docentes y los alumnos víctimas de violencia escolar o conflictos que alteren la convivencia y el normal desarrollo de la actividad docente, así como la asistencia especializada que sea necesaria.
- Incorporación a los programas de formación inicial del profesorado de planes de formación destinados a favorecer la convivencia en los centros educativos.
- Programas de control de asistencia e información a las familias.
- Apertura de una página web sobre convivencia, actuaciones para facilitar el intercambio de experiencias, ayudas y premios para proyectos de fomento de la convivencia.
- Elaboración de *guías de buenas prácticas* y materiales de apoyo a los centros.

- Cursos de formación de formadores en temas de convivencia.
- Y promoción de la participación de padres y alumnos.

2.2.2. Real Decreto por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar

El Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar como un órgano colegiado de la Administración General del Estado que “tiene la misión, entre otras, de recabar cuanta información obre en poder de las instituciones, públicas y privadas, que están implicadas en la mejora del clima escolar en los centros educativos para analizar situaciones, hacer diagnósticos y proponer medidas que favorezcan la convivencia escolar”.

El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar se constituye, de este modo, como un órgano consultivo adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia al que corresponde asesorar sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico en materia de convivencia escolar y proponer medidas que fomenten las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos.

2.2.3. Acuerdo por la Convivencia en los centros escolares de Castilla La Mancha

El 31 de Agosto de 2006 el Gobierno de Castilla la Mancha firma este compromiso con representantes de los sectores educativos, políticos, sociales, sindicales, instituciones, medios de comunicación y grupos.

La motivación se encuentra en la preocupación que existe en la sociedad por las relaciones de convivencia en los centros escolares. Para reforzar, por tanto, las buenas relaciones de convivencia entre los escolares de nuestra Región, y educarlos en la solución dialogada y pacífica de los conflictos, es necesaria la participación de toda la sociedad. Es preciso, asimismo, señalar la responsabilidad principal que deben asumir las familias en los procesos educativos y, especialmente, en la transmisión de pautas de comportamiento y de valores que ayuden a establecer relaciones de convivencia pacíficas entre los más jóvenes, como alumnos y como ciudadanos.

2.2.4. Decreto de la Convivencia Escolar en Castilla La Mancha (Decreto 3/2008, de 08-01-2008, D.O.C.M. 11 de enero de 2008)

Este Decreto de Convivencia vio la luz, aprobado en Consejo de Gobierno el 08/01/2008, tras una larga fase de borrador. El Gobierno de Castilla-La Mancha, con este Decreto, pretende regular la convivencia escolar y establecer medidas preventivas y de apoyo a los centros para su promoción y mejora. El objeto del Decreto se define por establecer el marco general por el que los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios han de regular la convivencia escolar. En el Decreto se fijan igualmente los procedimientos de mediación y resolución de conflictos, las medidas correctoras, y la composición y funciones del Observatorio de la convivencia escolar de Castilla-La Mancha.

El título II, el de más amplio calado, se dedica a la regulación de la convivencia en diversos capítulos. El primero de estos capítulos se centra en las Normas de Convivencia, definiendo la finalidad de la educación para la convivencia en términos de “crear un clima en los centros docentes y en la comunidad educativa que facilite la educa-

ción del alumnado en los valores de respeto de los derechos humanos y del ejercicio de una cultura ciudadana democrática, mediante la práctica y el compromiso de su defensa activa por parte de toda la comunidad educativa”. El capítulo 2 de este Título II se dedica a tratar el tema de la mediación escolar como método de resolución de conflictos en el que, mediante la intervención imparcial de una tercera persona, se ayuda a las partes implicadas a alcanzar por sí mismas un acuerdo satisfactorio. El proceso de mediación se puede iniciar a instancia de cualquier miembro de la comunidad educativa, siempre que las partes en conflicto lo acepten voluntariamente. La persona mediadora deberá ser propuesta por la dirección del centro, de entre los padres, madres, personal docente o personal de administración y servicios, que dispongan de formación adecuada para conducir el proceso de mediación. El capítulo 3 del Título ya referido habla de los responsables de las actuaciones para la aplicación de las normas y la mejora de la convivencia: profesorado, claustro, director, consejo escolar, comisión de convivencia, alumnado, padres y el responsable de mediación y arbitraje.

El título III se refiere a medidas correctoras y procedimiento para su aplicación, definiendo lo que son conductas susceptibles de ser corregidas: “aquellas que vulneran lo establecido en las Normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro y del aula o atentan contra la convivencia cuando son realizadas: dentro del recinto escolar, durante la realización de actividades complementarias y extracurriculares y en el uso de los servicios de comedor y transporte escolar”. En el capítulo 2 de este Título III se enumeran las conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, ocupándose el capítulo 3 de ese mismo Título III de las medidas correctoras de las mismas.

Finalmente, en el título IV se crea el Observatorio de la Convivencia Escolar de Castilla la Mancha con la finalidad de “analizar el fenómeno de la convivencia para buscar las causas y los efectos que provocan su ruptura en los centros educativos, elaborar propuestas para su promoción y mejora, y realizar el seguimiento de las medidas que para su refuerzo y mantenimiento se pongan en marcha”.

3. MEDIDAS PARA ABORDAR LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA

Pretendemos realizar en este primer capítulo un análisis de la convivencia escolar, así como de su promoción y mejora.

Hemos tratado los problemas de conducta en el primer apartado y los problemas -valga la redundancia- que generan éstos, en los centros educativos. Para esto, se ha realizado una revisión, en el apartado segundo, de una de las dos cuestiones que más preocupan a la comunidad educativa ahora mismo: la de la convivencia escolar. La otra cuestión, la del rendimiento académico, queda fuera de nuestro objeto de investigación, aunque ya hemos comentado y somos conscientes de que existen interrelaciones entre uno y otro aspecto.

No resta ahora incidir en el qué se puede hacer y de qué herramientas metodológicas disponemos, para posteriormente en nuestro trabajo empírico abordar el cómo hacerlo.

Algunas de las técnicas que veremos a continuación surgieron del paradigma de la psicología clínica, paradigma que en educación se haya en la actualidad prácticamente proscrito en mi comunidad, debido principalmente a la pujanza del paradigma sisté-

mico -que pretenden y no consiguen generalizar los responsables de política educativa- y a la visión dicotómica de la realidad educativa de muchos de estos responsables, quienes conciben el paradigma curricular y el clínico como dos posturas contradictorias e irreconciliables, en lugar de apreciarlos como procedimientos complementarios con el potencial de enriquecer los planteamientos educativos y evitar una actitud reduccionista.

El uso de estos procedimientos pronto se trasladó del ámbito clínico al educativo donde, en la actualidad, cuentan con un vasto campo de estudio y de trabajo, sobre todo al plantear soluciones alternativas al problema de convivencia que existe, en mayor o menor medida, en los centros educativos y que, como hemos dicho, se presenta como un tema de preocupación prioritario en nuestros días.

Hemos mencionado que en nuestro Sistema Educativo hay un grupo importante de alumnos desmotivados y con un sustancial desajuste curricular. A pesar de que se han invertido medios de todo tipo en los últimos años para facilitar y mejorar la atención a la diversidad del alumnado, nuestros centros en este aspecto, de alguna forma, se hayan desbordados. Siguen faltando recursos, ya que, entre otras problemáticas que hemos estado viviendo en los últimos años de crecimiento económico, se ha producido una avalancha de alumnos inmigrantes que, en muchos casos, ha propiciado esa situación de desbordamiento y que la atención prestada no siempre haya sido la idónea.

Gran parte de estos alumnos que han llegado y llegan a nuestros centros vienen sin competencia lingüística en nuestro idioma o sin apenas escolarización anterior. El problema no es solo académico, ya que -como sabemos- se ha establecido una alta correlación entre fracaso escolar y la problemática conductual. El número de alumnos extranjeros escolarizados en Castilla la Mancha, según datos de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha a fecha 1 de enero de 2005, era del 6% de la población total, computándose el 35% de origen americano.

Aunque se va tratando de dotar a los centros de recursos paulatinamente, siguen faltando profesores para poder realizar agrupamientos flexibles, desdobles de grupos, trabajo de dos profesores en un mismo aula... En otros casos faltan espacios, no hay suficientes aulas para realizar este tipo de medidas organizativas. En definitiva, no se prestan las ayudas necesarias a este tipo de alumnado. Asimismo conviven en los centros, con esta diversidad de culturas, de competencias, de intereses, alumnos que manifiestan problemas de conducta, en parte, debidos a su extracción sociocultural o familiar. Es más, estamos asistiendo en los centros ordinarios -radicados en ambientes llamémosles “normales”, donde no hay grandes bolsas de marginalidad- a que los protagonistas de la mayor parte de incidentes sean alumnos de familias sin ningún tipo de problemática social, económica o cultural.

En este apartado, pues, pretendemos realizar una revisión de las distintas medidas, técnicas o enfoques que se utilizan o se pueden utilizar en cualquier centro educativo, por cualquier profesional de la enseñanza, para atajar los problemas de comportamiento de los alumnos y, de esta forma, mejorar el clima de convivencia dentro de los centros, aspecto sin duda clave para una enseñanza de calidad, que es lo que debemos pretender ofrecer desde los centros educativos. No voy a tratar de extraer conclusiones y ofrecer opiniones personales, ya que habrá tiempo para ello. Prefiero recoger opiniones de la gente que ha estado o está trabajando/investigando acerca de los contenidos que abordamos en el mismo.

Cuando un profesor reflexiona sobre qué puede hacer para tratar de erradicar o modificar determinados comportamientos -los que atentan contra las normas de convivencia de un centro- y para potenciar otros -aquellos que se sustentan en los valores

recogidos en los Proyectos Educativos de los centros-, la solución no debe ser, ni puede ser, una sola. Dicha solución ha de ser más compleja y buscar la interdisciplinariedad de enfoques. Nosotros proponemos ocho alternativas que debieran estar interrelacionadas, ya que, si bien todas ellas por sí mismas son eficaces en el tratamiento o prevención del conflicto, hay estudios que así lo muestran. Deberíamos ser capaces de imaginar un escenario donde aparecieran las posibles sinergias, resultantes de la utilización conjunta de las mismas.

Revisaremos las siguientes medidas:

1. Educación en valores.
2. Implicación de las familias en la vida de los centros.
3. Aprendizaje cooperativo.
4. Creación de normas en común.
5. Técnicas de modificación de conducta.
6. Técnicas de resolución de conflictos.
7. Técnicas de mediación escolar.
8. Técnicas de entrenamiento en habilidades sociales.

A mi juicio son ocho herramientas básicas que han de estar presentes e inspirar la acción educativa de la vida de cada centro. Mi objetivo no es profundizar en cada una de dichas estrategias, ya que una sola generaría material suficiente para realizar un trabajo de tesis. Mi intención se concentra en principio en realizar una necesaria revisión de las distintas intervenciones posibles que fundamenten, desde el punto de vista teórico, mi trabajo posterior.

En esta tesis vamos a utilizar de manera transversal las cuatro primeras técnicas, es decir, como ejes inspiradores que impregnarán nuestra investigación. Así podemos afirmar que la enseñanza debe estar presidida por una *educación en valores*, aunque ambos términos parezcan redundantes: toda educación por el hecho de serla ha de conformarse auspiciada por unos determinados valores; si no, no sería educación. No cabe duda que se debe requerir mayor *implicación de las familias* para lograr mejoras, tanto en las cotas de rendimiento como de clima organizacional dentro de los centros. Por su parte sabemos que el *aprendizaje cooperativo* como técnica favorece la mejora de las relaciones sociales dentro del aula, educando en esas relaciones. Y, finalmente, no resulta difícil aceptar que la *creación de normas en común* debe inspirar la elaboración democrática de los principios de organización y funcionamiento de un centro.

Las cuatro técnicas que trataremos a continuación sí que han formado explícitamente parte de nuestra investigación, en distintas fases de la misma, como veremos en su momento. El principal criterio de selección de estas técnicas -y no de otras- se ha sustentado en el conocimiento y experiencia personales, al tratarse de las que pueden dar una mayor operatividad para resolver los problemas de convivencia dentro de un instituto, sin obviar, por supuesto que existe una amplia documentación de las mismas. En otro orden de cosas, las avalan en algunos casos, muchos años de aplicación dentro del aula, caso por ejemplo de las *técnicas de modificación de conducta* (denostadas por muchos). Otras veces se trata de técnicas de carácter tanto preventivo como de intervención, como es el caso del *entrenamiento en habilidades sociales* (de mayor aceptación, pero de mayor coste de aplicación). En otras ocasiones, por su relativa novedad y porque son las que están generando en la actualidad mayor interés y expectativas en los

ámbitos educativo y social, ya que se está apostando con fuerza por parte de todos los sectores implicados en la empresa educativa, por la resolución pacífica de los conflictos. Nos estamos refiriendo tanto a las *técnicas de resolución de conflictos* como a las *de mediación escolar*.

3.1. La educación en valores

En este apartado vamos a realizar una rápida revisión del constructo “valores” en la literatura científica, sobre todo en el campo de la Psicología Social, que es una de las áreas donde más extensamente ha sido tratado. Nuestra pretensión es situar a la escuela, al instituto en este caso, como lugar preeminente, no solo en su consideración de espacio en donde se produce la transmisión de determinados valores, sino también identificándolo como el ámbito en donde los alumnos los internalizan. Resultará difícil internalizar aquello que no ha sido transmitido.

Los valores se hallan muy vinculados a un tipo de contenido curricular: las actitudes. Éstas se pueden definir como la predisposición comportamental del sujeto hacia un objeto o situación social, “predisposiciones estables o formas habituales de pensar, sentir y actuar en consonancia con nuestros valores” (Tierno, 1993, p. 47). Este mismo autor refiriéndose a la pedagogía de los valores afirma que se trata de “una pedagogía de encuentro entre todos los que creen que la vida tiene un sentido, los que saben que existe un porqué en lo extraño de todo, los que reconocen y respetan la dignidad de todos los seres” (Tierno, 1993, p. 18).

Veamos cómo desde la Psicología Social se trata la relación entre valores, actitudes y comportamiento. Así Rokeach (1973) y Schwartz (2001) incluyen el papel de los valores en la explicación del comportamiento y, por su parte, Kristiansen y Hotte (1996) integran ambas posturas.

Para Rokeach, las actitudes activan los valores. Defiende la idea de que cuando existe incongruencia entre valores, actitudes y comportamiento, es éste último, el comportamiento, el que se modifica.

En opinión de Schwartz, las conductas están más relacionadas con distintos tipos de valores, hay una mayor asociación entre determinados valores y determinadas conductas. La relación entre valores y comportamiento se da sin tener en cuenta las actitudes.

Kristiansen y Hotte, por su parte y desde una perspectiva integradora, estudian la coherencia entre valores, actitudes y conductas. Para ello, contextualizan al individuo como sujeto inmerso en una cultura más o menos colectivista-individualista y resaltan la importancia que tienen las normas sociales.

Estamos en disposición de ofrecer una definición de valores. Nos servimos de la propuesta por Cuadrado (2006, p. 585): “creencias o conceptos que se refieren a conductas o a estados finales deseables”. El estudio de los valores, desde la perspectiva psicosocial, adopta un enfoque interaccionista, interpretándolos desde la cultura, la situación social y la persona. Para Rokeach (1973), se trata de principios que guían la vida de las personas.

Los valores también han sido considerados como el núcleo de una cultura, aquellos instrumentos capaces de conectar generaciones, interiorizados mediante los procesos de socialización y educación. Desde esta aproximación interaccionista se entiende

como valores lo que Schwartz (2001) define como “metas deseables y transituacionales que varían en importancia y que sirven como principios en la vida”.

Las dos formas principales en que se adquieren serían a través de la socialización con el grupo dominante y a través de la experiencia de aprendizaje.

Ros (2001), por su parte, habla de dos grandes formas de aproximarnos al estudio de los valores. Por un lado los valores serían resultado de variables políticas, sociales o económicas y, de otro, los valores sirven para explicar los comportamientos de las personas o sociedades.

En el estudio de los valores por parte de la Psicología Social hemos encontrado cuatro principales contribuciones teóricas (Cuadrado, 2006). Nos referimos al modelo clásico de Rokeach, al de Schwartz, al de Hofstede y al de Triandis. Veámoslos con detenimiento.

El modelo clásico de Rokeach define los valores como creencias duraderas acerca del comportamiento personal-social preferible. Son prescriptivos y se pueden ordenar por criterio de importancia, a la vez que orientan también las decisiones. Este autor distingue dos grandes tipos de valores con sus diversos subtipos. Por un lado, presenta los valores terminales o finales, entendidos como estados deseables. Dentro de esta categoría distingue a su vez entre valores personales (metas beneficiosas para la persona) y valores sociales (metas beneficiosas para la sociedad). De otro lado estarían los valores instrumentales, entendidos como modo de conducta positivamente valorada y que comportan los siguientes subtipos: valores morales (su referente es interpersonal y su violación produce culpa en el sujeto) y valores de competencia (su referente es personal y su violación produce vergüenza en el sujeto).

En el modelo de Schwartz se identifican 10 grupos o tipos de valores que pueden ser utilizados en cualquier cultura. Estudia cómo se relacionan esos tipos de valores, analizando asimismo cómo pueden dar lugar a situaciones de conflicto o de compatibilidad si las personas pretenden manifestarlos de manera simultánea. Este sistema de valores está organizado por una estructura de 10 motivaciones básicas, organizadas a su vez en dos dimensiones de valores: los que sirven a intereses individualistas y los que lo hacen a intereses colectivistas.

El modelo de Hofstede (1980, 1991) propone 4 dimensiones básicas de variación cultural para los valores. Las vemos de forma esquemática:

- Alta vs. Baja distancia de poder: cómo los individuos esperan y aceptan que el poder esté distribuido de manera desigual.
- Masculinidad vs. Feminidad: se refiere a la definición de los roles sexuales de hombres y mujeres.
- Individualismo vs. Colectivismo: según la fortaleza de los lazos que existen entre las personas de una sociedad.
- Alta vs. Baja evitación incertidumbre: grado en que los miembros de una sociedad se sienten amenazados por la incertidumbre o miedo a situaciones desconocidas.

El modelo de Triandis (1995) supera la concepción dicotómica individualismo-colectivismo, como dos polos opuestos, para ofrecer un concepto multidimensional, donde distingue los siguientes tipos de dimensiones a considerar:

- Individualismo horizontal: tener identidad propia.

- Individualismo vertical: búsqueda del triunfo y el hedonismo.
- Colectivismo horizontal: establecimiento de la armonía grupal.
- Colectivismo vertical: respeto y obediencia al poder.

3.1.1. *Los valores en el ámbito educativo*

Molpeceres y otros (2001) concluyen sobre los tres objetivos básicos que debieran lograrse en un proceso educativo eficaz: el sentido de la disciplina, el sentimiento de solidaridad y vinculación a grupos sociales y, finalmente, el sentido de identidad.

Cortina (2001) propone 5 valores básicos para abordar y fomentar en las aulas: “Son cinco valores muy sencillos: los tres famosos de la Revolución Francesa y dos más. El valor de la libertad, el valor de la igualdad, el valor de la solidaridad, el valor del respeto y el valor del diálogo. Lo interesante no es nombrarlos, porque los nombres los sabemos todos. La importancia de este siglo y de este milenio es ir comprendiendo qué entendemos por esos valores, qué significados tienen y cómo se realizan en la vida cotidiana”.

En Medina encontramos que “educar en valores, entraña, necesariamente, educar en la dignidad humana” y propone dos valores para actúen como hilo conductor de la actual pedagogía: criterio y justicia.

Para este autor “criterio” significa “la capacidad del ser humano para juzgar su entorno, para discernir lo conveniente de lo inconveniente, lo benéfico de lo nocivo” Se trata de uno de los valores que más queremos que exhiban nuestros jóvenes de Educación Secundaria Obligatoria: tener criterio. Para parte de nuestro alumnado todo es bueno, lícito y tiene justificación. Del valor criterio depende la correcta escala de los valores de una persona. Con criterio -dice este autor- “es posible el diálogo, el entendimiento incluso intercultural, la democracia y la tolerancia”.

El otro gran valor que señala este autor es la justicia: “Gran parte de los valores se fundamentan en la justicia, o bien, son una manifestación específica de ella. [...] Luego entonces, potenciar la justicia en nuestros alumnos es potenciar, de modo general, todos los valores”.

Sus conclusiones no podemos obviarlas. El mundo actual necesita una reorientación de su actuar educativo, la educación ha de mirar al mundo de los valores. Sólo así se podrá superar el individualismo y la despreocupación por el bienestar social. Lo que para la sociedad puede parecer inocuo -la pérdida de valores- para el educador debe ser inicuo e intolerable. Hay una esperanza grande: la de revalorizar la dignidad humana por medio de la formación del criterio y el ejercicio de la justicia. El punto de partida para la educación en valores son los valores mismos que el educador se esfuerza por adquirir y practicar.

El Tercer Encuentro Estatal de APAS celebrado en Málaga, 8, 9 y 10 de Abril de 2005, ofreció también importantes aportaciones en este asunto. La escuela debe de ocupar un lugar muy destacado en la educación de los valores, que forman parte de lo que llamamos “educación integral”. En la práctica no suele ocurrir así. Los valores no forman parte del día a día de las tareas diarias de la escuela y cada vez es más acentuado el academicismo. Y respecto a los valores que debe enseñar la escuela, es necesario que la escuela eduque en todos aquellos valores que necesita un ciudadano y ciudadana del siglo XXI: la solidaridad, la dignidad de la persona, la autonomía, la paz a través del

diálogo como único método para la resolución de conflictos, la libertad, la responsabilidad, el respeto por lo público y el bien común, la sostenibilidad para el equilibrio medio ambiente, la participación como manera de ahondar en la democracia en la escuela y en la sociedad. En definitiva todos aquellos valores que aparecen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en nuestra Constitución.

Por su parte, Santos Guerra (2006) opina que la expresión "educar en valores" surge redundante, ya que la educación ha de asentarse en valores. Si se olvidan, podemos hablar de mera instrucción. La auténtica educación, que hace referencia a todas las vertientes del individuo, no puede omitir la dimensión moral. "Tan importante como que la institución encarne valores, es que los viva, que no sólo los explique o predique. El discurso contradictorio de la teoría y la práctica no sólo produce esterilidad, sino que es generador de rabia y de desprecio".

También defiende este autor que la educación moral no puede convertirse en una asignatura más, ya que entonces los frutos serían escasos. Necesitamos que la institución educativa encarne los valores y de esta forma facilite que los alumnos aprendan a vivirlos. La escuela se enfrenta al dilema de educar para los valores (igualdad, justicia, paz, solidaridad...) y simultáneamente preparar para la vida en una sociedad que pone en entredicho esos valores: "Una tarea contradictoria: educar para los valores y preparar para la vida" (Santos Guerra, 2001). También contrapone el binomio escuela-sociedad en cuanto al sistema de valores que rige en cada una de ellas: "Las propuestas de modelos que reciben los estudiantes en la escuela ('estudia cada día', 'sé solidario', 'ayuda a los otros', 'esfuérate', 'respeta a los demás'...) tienen como contrapunto otros modelos que reciben a través de las cotizaciones sociales y de su máximo expositor que son los medios de comunicación: 'triunfa como sea', 'gana dinero con rapidez', 'que se hable de ti en todas las partes', 'que te conozca la gente'[...]. Por eso es necesario también que todos los ciudadanos (no sólo los políticos, los profesionales y los padres y madres de alumnos) se comprometan con la consecución de un sistema de escuelas que desarrolle la igualdad y no la injusticia y con un funcionamiento de cada escuela que contribuya a una vivencia cotidiana cargada de valores".

A este respecto de la enseñanza de los valores en la escuela, Buxarrais (2005) dice que hay 3 vías de transmisión de valores: a través de la observación de los modelos, mediante vivencias experimentadas y con la reflexión individual. Asimismo asegura que los profesores transmitimos valores aunque no lo pretendamos. La ausencia de intencionalidad ya refleja unos valores. Debemos concienciarnos de que somos piezas claves en la transmisión de valores, porque somos modelos a seguir.

Examinamos ahora un estudio del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo INCE del MEC titulado *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*", en el apartado "Adquisición de actitudes y valores". En él la fuente son los padres de alumnos que en el año 2000 terminaban la Educación Secundaria Obligatoria, informándonos del grado con el que se manifestaban en sus hijos seis conductas: agresividad, consumismo, competitividad, autonomía, autoestima y cuidado personal e higiene. Según sus opiniones, los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria mostraban lo siguiente:

- Grado alto de cuidado personal e higiene: 93%.
- Grado bajo de agresividad: 74%.
- Grado alto de autoestima y autonomía: 70% y 69%, respectivamente.

- El consumismo y la competitividad son conductas que en grado alto solamente las manifiesta algo más del 30% de los alumnos.

Por su parte, la investigación de Megías y otros (2001) nos muestra la jerarquía de valores, por orden de preferencia, existente entre los jóvenes españoles: buenas relaciones familiares, mantener y cuidar la salud, éxito en el trabajo, ganar dinero, vida sexual satisfactoria, disponer de mucho tiempo libre y de ocio, tener muchos amigos y conocidos, superarse día a día, respetar las normas y la autoridad, y ocuparse de lo que ocurre en otros lugares del mundo.

Finalizamos este apartado citando algunas conclusiones del *Congreso convivencia: de la educación socioemocional a la educación e valores*, celebrado en Madrid, los días 23, 24 y 25 de marzo de 2007:

”1ª.- La Escuela mejora sus resultados cuando, además de instruir en conocimientos, educa en valores, porque la Educación en valores mejora los climas escolares y con ellos el trabajo del centro.

3ª.- Los valores se aprenden practicándolos. Las escuelas deben ser “matrices de valores”. Experiencias de centros y planteamientos como el aprendizaje - servicio confirman esta conclusión.

7ª.- Una buena educación en valores implica poner las condiciones para que los alumnos y alumnas puedan experimentar, vivir y degustar los valores, cultivando la capacidad de estimar las cosas. La vivencia práctica es el mejor método para la adecuada educación en valores.

10ª.- La educación en valores sólo es posible desde la interrelación personal; por ello la educación en valores se basa en los lazos de afecto, en el aprendizaje del diálogo y en el fomento de la relación cooperativa. Para la educación en valores es necesario tener una idea que apasione, diseñar como buenos mecánicos prácticas, actividades y proyectos, y crear un medio educativo que permita poder degustar muchas veces y a lo largo del tiempo los distintos valores”.

3.2. La implicación de las familias. La participación de los padres en los centros

El Plan de Orientación de Centro ha de concretar las medidas que permitan mantener una comunicación fluida con las familias, tanto desde el punto de vista del intercambio de información sobre aquellos aspectos que puedan resultar relevantes para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, como para orientarles y promover su cooperación en la tarea educativa del profesorado. El tutor ha de actuar como mediador entre la Escuela y la Familia y establecer un proceso de intercambio continuado y sistemático, que nunca debe quedar reducido a la iniciativa de las familias o la búsqueda de soluciones cuando surja un conflicto.

Recojo, las palabras del que fuera Consejero de Educación de Castilla la Mancha, D. José Valverde, en su intervención en el curso de verano de la Universidad de Castilla la Mancha "*La familia y las APAs: su formación ante el reto de la gestión educativa, la participación y la convivencia escolar*", celebrado en junio de 2005, donde afirmó que las Administraciones deben promover la participación de los padres y madres, porque "en los centros en que hay buena sintonía entre padres y profesores, no sólo hay una mejor convivencia, sino también un mejor rendimiento".

Los profesores venimos observando en nuestros institutos que la participación de los padres en la vida del centro tiene un impacto positivo en los resultados escolares que obtienen los alumnos, así como en su comportamiento social. Es por ello por lo que creemos necesaria la promoción de medidas que fomenten dicha cooperación. El diálogo entre compañeros de centro nos informa de que la proporción de madres altamente implicadas en la educación de sus hijos es muchísimo mayor que la de sus maridos. También nos informa de una relación entre la alta participación de los padres en los centros, el rendimiento académico de sus hijos y el comportamiento social de sus hijos, como hemos dicho anteriormente. Y finalmente, se insinúa que, si se quiere mejorar el nivel de participación de los padres, debieran hacerse campañas para traer a los padres varones que son los que menos participan y seguir apoyando el esfuerzo de las madres claro está.

Pero podríamos hacer de abogado del diablo y decir que los alumnos que obtienen unos buenos resultados académicos y un buen comportamiento social dentro del centro hacen que aumente el interés de sus padres y de esta forma participen más. Y al contrario, los padres de hijos que van mal, en ambas facetas, se desentienden aún más.

Es posible que ocurra un poco de todo. Así otra explicación sería que los padres que estimulan a sus hijos demostrándoles interés y preocupación propician buenas notas y mejor comportamiento, así como que los buenos resultados en ambas áreas a la vez animan a los padres a participar más en la vida de los centros.

3.2.1. La participación de las familias

La participación social en la educación es, en última instancia, un ejercicio de ciudadanía, un indicador de normalización democrática. La participación social contribuye a reducir la distancia entre los ciudadanos y las instituciones, a hacer más transparentes los procesos organizativos (Universidad de Alcalá, 2005).

El Consejo Escolar del Estado (2006, pp. 131-132) dice al respecto que “la colaboración de las familias con los centros docentes para la prevención y el tratamiento de la violencia escolar resulta ser un elemento clave para la eficacia de cualquier sistema de intervención” En consecuencia, recomienda abrir “vías específicas de colaboración de los centros con las familias de los alumnos dirigidas a lograr su implicación en la prevención y tratamiento de la violencia escolar y a la obtención de un mejor conocimiento de las causas y la incidencia del fenómeno en los centros”.

Prácticamente todos los profesionales de la enseñanza reconocemos como muy valiosa la participación de los padres, si bien hay compañeros que aún piensan aquello de “zapatero a tus zapatos”. La participación en los centros y la calidad de enseñanza están íntimamente unidas. Para el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, “el esfuerzo educativo conjunto de la escuela y del hogar y la participación de los padres en la escuela tienen un impacto positivo en los resultados escolares que obtienen los alumnos”. Este Instituto marca 3 aspectos que definen la participación: proporcionar información a los padres, comprometerlos en la ayuda a sus hijos y la existencia de estructuras que los involucren en la toma de decisiones.

3.2.2. El nivel de participación de los padres en España

El estudio del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo INCE del MEC ya citado *-Sistema estatal de indicadores de la educación 2004-*, en el apartado “Participación de los padres en el centro”, da cuenta del porcentaje de alumnos

cuyos padres en el año 2000 participan en algún grado en las diferentes actividades del centro en la ESO: Proceso de enseñanza: 74%

- Actividades culturales: 51%
- Actividades extraescolares: 42%
- Actividades de apoyo: 44%

Los mayores porcentajes de participación se dan entre padres con estudios medios o universitarios, y entre los de alumnos de centros pequeños (menos de 29 unidades). Se ha escrito al respecto que la falta de participación no es sino la sintomatología de una enfermedad grave, de la que en gran medida desconocemos sus causas y, por tanto, sus remedios. Deserción, desencanto, decidida o provocada, la apatía político-social tiene efectos profundos y constituye un analizador privilegiado de la realidad socioeducativa (Universidad de Alcalá, 2005).

Aparte de esto, conocemos que aquellas familias que tal vez menos lo necesitan son precisamente las que están más atentas a las necesidades escolares de sus hijos y, por el contrario, que las más necesitadas del trabajo conjunto escuela-familia muestran más lejanía y hasta hostilidad hacia los centros escolares. Otras veces es el mismo centro el que incita a la lejanía. Mayoritariamente, las familias participan en actividades como presentación del tutor a los padres, comunicados a través de notas escritas, entrevistas personales con el tutor a petición de los padres o convocados por el tutor (los problemas son el núcleo de la entrevista y no el conocimiento mutuo) o entrevista con el Jefe de estudios o el Director del Centro, si la cosa es más grave.

3.2.3. Órganos de participación

Las principales vías de participación de los padres en la vida de los centros se sustentan en tres instancias: el consejo escolar, la asociación de padres y madres, y los talleres y escuelas de padres.

El consejo escolar es un órgano de gobierno que existe en todos los centros y que canaliza la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa: padres, alumnos, profesores, personal de administración y servicios, representante del ayuntamiento. Los consejos escolares están para que los representantes de los padres planteen cuestiones y para defender intereses colectivos y asumir la representación de todos los padres. Sin duda, uno de los problemas generalizados en nuestros centros, el de la escasa participación de los padres en estos órganos:

“La participación de la comunidad educativa a través del Consejo Escolar de los centros podemos decir que está en crisis [...] Crisis interna de la participación, porque el predominio del bloque profesional en las dinámicas del Consejo es abrumador y, ante ello, los consejeros No Profesionales “dimiten o abdican del ejercicio de las funciones propias” (Universidad de Alcalá, 2005).

Las asociaciones de padres y madres suelen tener encomendadas entre otras, las siguientes funciones: elevar al Consejo Escolar propuestas del sector de los padres, elaborar informes -bien a petición del Consejo Escolar o bien porque surjan de una necesidad de la propia Asociación- y formular propuestas para la realización de actividades extraescolares y complementarias que, una vez aprobadas, deberán figurar en las programaciones.

Las escuelas de padres son un elemento esencial de formación para los responsables familiares. Este tipo de formación necesita el apoyo directo de la Administración, ya que el de los padres es el único sector para el que no se contempla una posibilidad de formación: los profesores tenemos decenas de cursos que organizan los centros de profesores, universidades, sindicatos...; los alumnos reciben formación dentro del centro, pero ¿y los padres? Después de todo lo dicho nadie debe poner en duda que una buena formación de los padres facilitará y reforzará la labor de los enseñantes y mejoraría la vida en los centros. Dentro de los enfoques más recientes de las escuelas de padres ya no se tratan temas tradicionales, como las drogas, los celos, la modificación de la conducta, educación sexual, etc., sino que se abordan problemas más específicos, caso de disciplina familiar, salidas de los jóvenes, empleo del ocio y del tiempo libre, resolución pacífica de conflictos, establecimiento de normas...

3.2.4. Apertura de los centros a la comunidad

En todos los centros debería haber un programa de apertura del centro a la comunidad, contemplando, al menos, alguna de las dimensiones siguientes. Por un lado, participar en las actividades del barrio, poniendo el centro a disposición sus instalaciones, o proponiendo el centro mismo, algunas actividades que puedan ser útiles a los ciudadanos. Por otro lado, organizar encuentros entre la comunidad educativa y asociaciones ajenas al centro: asociaciones vecinales, culturales, juveniles, centros de salud, centros sociales... Finalmente, emplear los medios de comunicación social para hacer campañas publicitarias a favor de la participación en los centros escolares como parte esencial del ejercicio de la responsabilidad ciudadana.

A modo de conclusión coincidimos con las siguientes ideas:

“Es fundamental potenciar el trabajo conjunto de las familias con el profesorado con propuestas como:

- Organizar seminarios conjuntos entre padres, madres y profesorado.
- Publicar boletines o revistas (a nivel de centro, municipal o territorial) de información y difusión general, dirigidas a las familias.
- Incluir, en el horario laboral de los docentes, un tiempo dedicado a la participación con padres, etc.
- Aprovechar las reuniones de aula para trabajar temas educativos con los padres y madres”. (Universidad de Alcalá, 2005).

También, para terminar este apartado, recogemos la aportación de Trianes, Muñoz y Jiménez (1997, p. 186-187):

“La participación de los padres en cualquier intervención psicoeducativa o clínica para mejorar el desarrollo social y afectivo de un niño es absolutamente necesaria. [...] La participación de los padres, lo mismo que la formación de los profesores, debe ser considerada una parte de la intervención tan importante como las actividades que se desarrollan con los alumnos”.

3.3. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo encuentra un lugar común en los manuales de didáctica. Se trata de una metodología que en general se acepta bien a nivel teórico por todos

los profesores pero –a mi juicio- con escasa repercusión y utilización dentro del aula, ya que predominan los modelos individualistas. A continuación revisaremos el qué es y en qué consiste esta técnica organizativa del aula.

Antón (2002) ofrece la siguiente definición de aprendizaje cooperativo:

“Realizar actividades con grupos heterogéneos, formados por alumnos de diversas habilidades y capacidades, en los que se controla la asignación de roles y la coordinación de sus componentes, valorando principalmente el resultado del grupo, no las individualidades [...] es muy útil para promover la socialización de todos los miembros del grupo y nos permite reconocer y descubrir las habilidades de los alumnos de la clase”.

El aprendizaje cooperativo es un enfoque de enseñanza basado en la influencia de la interacción social y utilizado en el contexto escolar según Vallés y Vallés, (1996, pp. 195-199). Se trata de conseguir los objetivos de enseñanza de manera cooperativa, generando pautas de socialización positivas frente al planteamiento competitivo o individualista de la enseñanza tradicional.

Sobre su importancia, recogemos la siguiente opinión:

“El objetivo de las clases de baja agresión debería ser crear una identidad de grupo basada en la cooperación más que en la competición” (Striepling, 1997, p. 26).

En la base de cualquier enfoque metodológico innovador está el aprendizaje cooperativo. Este enfoque se basa en la influencia de la interacción social. Este tipo de aprendizaje no se adquiere por simple experiencia, sino que requiere una concepción pedagógica y una organización del centro escolar que permita el diálogo, el intercambio y el cambio del rol del profesor dentro del aula.

Los aspectos más relevantes del aprendizaje cooperativo según Díaz Aguado (1992) serían los siguientes:

- Aumenta la cantidad de interacción entre los alumnos, siendo esta interacción de tipo positivo, y sucediendo también en alumnos que no suelen tener este tipo de relaciones en contextos informales.
- Permite mayores oportunidades de hablar, discutir y relacionarse.
- Desarrolla habilidades interpersonales como mostrar empatía, ponerse en el lugar del otro, sentir responsabilidad social, habilidades todas ellas muy difícil de trabajar con la enseñanza tradicional.
- Posibilita el reconocimiento de la colaboración como objetivo educativo, permitiendo y fomentando la conducta de pedir y dar ayuda. Existen distintos tipos de roles dentro del grupo. Y crea situaciones en las que la única forma de alcanzar las metas personales es alcanzando las metas del grupo. Ello permite la igualdad de oportunidades de éxito en todos los alumnos independientemente de su capacidad. La evaluación es compartida, basada en el rendimiento del grupo.

Entre los trabajos que critican a este tipo de metodología se hallan los trabajos de Curwin y Mandler, (1988) al manifestar que sólo algunos alumnos realizan la mayor parte del trabajo del grupo. Es lo que se conoce en Psicología social como holgazanería social: “Tendencia reducir el esfuerzo individual cuando se realiza una actividad en el seno de un grupo. Tiene que ver con factores tales como el tamaño del grupo, el tipo de

tarea y la manera de otorgar las recompensas” (Molero, 2006, p. 527). También critican que es difícil poner calificaciones individuales a las actividades de grupo, así como llevar a cabo la supervisión de todos los grupos y, finalmente opinan requiere demasiado tiempo.

Todas estas dificultades pueden ser superadas con una planificación cuidadosa y un control cercano de la actividad.

3.3.1. La metodología del aprendizaje cooperativo

En los últimos años se ha abierto paso dentro de la Psicología de la Educación una línea de investigación en torno al Aprendizaje Cooperativo. Es un enfoque metodológico en cierto modo opuesto al sistema tradicional de enseñanza. Johnson y Johnson (1995) distinguen tres formas alternativas de organizar la clase: grupos cooperativos, grupos competitivos y trabajo individual. Veámoslas.

1. Grupos cooperativos “Hundirse o salvarse juntos”. Según esta manera de entender el aprendizaje los profesores organizan el aula de tal manera que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio trabajo y el de los demás, tratando de alcanzar objetivos compartidos. Esta metodología se distingue porque los alumnos trabajan en grupos pequeños y heterogéneos y se esfuerzan en alcanzar el éxito para todos, lo que beneficia a uno beneficia a todos y se celebra el éxito común.

2. Grupos Competitivos “Yo me salvo, tú te hundes; o yo me hundo, tú te salvas”. Los profesores estructuran la clase de tal forma que los alumnos trabajan unos contra otros para conseguir un objetivo que solo unos pueden alcanzar. Esta metodología se distingue porque los alumnos trabajan solos y cada uno intenta ser mejor que su compañero. Lo que beneficia a uno perjudica a otro y los alumnos están ordenados según una escala del mejor al peor.

3. Trabajo individual. Los alumnos trabajan por sí mismos para alcanzar objetivos de aprendizaje que no guardan relación con los de otros compañeros. Esta metodología se distingue porque los alumnos trabajan solos. Luchan por su propio éxito y lo que beneficia a uno no afecta a los demás.

Para Pujolás (2002, p. 6), “está sobradamente demostrado (véase, por ejemplo, Coll, 1984; Putnam, 1993; Johnson y Johnson, 1994 y 1997) que la estructura de aprendizaje que da mejores resultados es la cooperativa, tanto en lo que se refiere a la calidad de las relaciones que se establecen entre los alumnos, como al rendimiento de los mismos”.

Pujolás (2002, p. 9) dice que la mayoría de autores usan la expresión métodos cooperativos (Ovejero, 1990; Echeita y Martín, 1990; Parrilla, 1992) como alternativa al método tradicional de enseñar. Este autor no considera acertada esta distinción, por lo que propone el término estructura de aprendizaje cooperativa. En esta estructura se “interrelacionan gran variedad de elementos: instrumentos, técnicas, estrategias, agrupamientos diversos de alumnos, actividades más abiertas o más dirigidas, mecanismos de ayuda alumno/alumno y profesor/alumno, recompensas individuales y grupales, etc.”.

Díaz-Aguado (2005) habla de ciertas condiciones básicas que debe reunir el aprendizaje cooperativo para que realmente se obtenga ventajas utilizando esta metodología. Estas conclusiones las obtiene a partir de las investigaciones realizadas durante tres décadas sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo por autores como (Johnson y Johnson, 2000 y Slavin, 1992, 1995). Dice la mencionada autora que “según la revisión

del Educational Resources Information Center (Stahl, 1999), los profesores que no cumplen con todas las condiciones anteriormente mencionadas suelen describir muchas más dificultades con el trabajo en grupo y menos ventajas académicas en los alumnos que los profesores que sí las cumplen”.

Enumeramos estas condiciones:

- 1) Definición de objetivos específicos.
- 2) Apropiación de los objetivos de la tarea.
- 3) Instrucciones suficientes.
- 4) Grupos heterogéneos.
- 5) Igualdad de oportunidades para el éxito.
- 6) Interdependencia positiva.
- 7) Interacción social estimulante.
- 8) Aprendizaje de conductas, actitudes e interacciones sociales positivas.
- 9) Acceso a la información que deben aprender.
- 10) Oportunidades para completar las tareas de procesamiento de información requeridas.
- 11) Dar el tiempo necesario para el aprendizaje.
- 12) Responsabilidad individual.
- 13) Reconocimiento público para el éxito académico del grupo.
- 14) Reflexión y evaluación sobre el propio funcionamiento dentro de cada grupo.

Pujolás (2002, p. 17) afirma que los que han estudiado a fondo esta cuestión -y cita a Johnson y Johnson, 1997; Putnam, 1993- identifican siete elementos esenciales, o condiciones, que deben darse para que podamos hablar propiamente de equipos cooperativos:

1. El agrupamiento heterogéneo de los alumnos de un grupo clase.
2. La interdependencia positiva.
3. La interacción estimulante cara a cara.
4. La responsabilidad individual y el compromiso personal.
5. Las habilidades sociales y de pequeño grupo.
6. La revisión periódica del equipo y el establecimiento de objetivos de mejora.
7. La igualdad de oportunidades para el éxito.

3.3.2. El aprendizaje cooperativo utilizado para la mejora de la convivencia

Trianes (1996, pp. 100-105) entiende que unas de las habilidades más necesarias para trabajar en grupos de aprendizaje cooperativo son las de dar y recibir ayuda, por un lado, y la de discutir, debatir eficazmente, por otro.

En Díaz-Aguado (2005) encontramos el resultado de diversos estudios realizados en programas anteriores de intervención (Díaz-Aguado, (Dir.), 1996, 2001, 2002,

2003); estudios que “demuestran la eficacia de la discusión entre compañeros para favorecer el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, el razonamiento moral, mejorar las relaciones en el aula, integrar a los alumnos de riesgo y prevenir la violencia”.

También habla de cuatro procedimientos para mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde la escuela:

“a. Experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo, en los que los alumnos y alumnas aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes.

b. Discusiones y debates entre compañeros/as en grupos heterogéneos, sobre distinto tipo de conflictos (como los que se producen en el instituto, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa).

c. Experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos, a través de las cuales los y las jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos.

d. Y experiencias de democracia participativa, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática”.

Estos procedimientos reúnen unas características que los diferencian de los métodos habituales. La agrupación de los alumnos se hace en equipos heterogéneos, por ejemplo riesgo de violencia. Esta agrupación ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que se producen en el centro, privando a los alumnos que más lo necesitan de oportunidades para socializarse. A los alumnos se les dota de poder y responsabilidad en su propio aprendizaje. Una experiencia interesante es que los adolescentes desempeñen el papel de expertos, por ejemplo, en expertos contra la violencia. De esta forma adquieren habilidades y se apropian de los objetivos que persigue la actividad: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo. Ello además hace que el aprendizaje sea significativo. En el caso anterior se favorece que pueda descubrir el significado de la tarea y que llegue a identificarse con dicho significado. La eficacia de este tipo de tareas compartidas ha sido ampliamente investigada y valorada globalmente por esta autora.

De los resultados obtenidos en dichas investigaciones permite destacar la colaboración como un elemento clave para prevenir los conflictos y mejorar la convivencia escolar.

3.4. Creación de normas en común

Dentro de la concepción de disciplina democrática que ha de inspirar las relaciones dentro de cualquier centro educativo, vamos en este apartado a realizar una revisión de cómo se elaboran las normas de convivencia dentro de las instituciones educativas en los niveles no universitarios.

A este respecto, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía resaltaba en su día la importancia de un clima de convivencia al considerar la elaboración del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Centros:

“Importante, para el éxito del proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado, es el clima de convivencia de éstos con sus profesores. Sin un respeto y acercamiento mutuos, no es posible construir un proceso formativo integral de calidad y garantías suficiente, por lo que deberá procurarse:

- Utilizar efectivamente la tutoría para dar solución a los problemas e inquietudes del grupo clase.
- Elaborar en cada grupo clase unas normas de convivencia y participación a nivel de aula.
- Adoptar una actitud receptiva y de escucha ante las propuestas que puedan realizar los alumnos respecto al funcionamiento del grupo”. (Consejería Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1995).

Monsalvo (2007) dice a este propósito que “las normas de convivencia y la disciplina son necesarias en todas las sociedades para que estas puedan alcanzar sus objetivos. Los centros educativos no pueden ser una excepción y también deben organizar las condiciones en que tiene lugar el desarrollo de estas metas y normas”.

M^a Luz Lorenzo (2002), por su parte, piensa que “el alumnado puede ir construyendo normas necesarias para la convivencia en el aula y en el centro [...]. Ello indudablemente contribuiría con un clima que ayudase en la construcción real de una comunidad democrática escolar [...]. De ahí la importancia del procedimiento, de la asunción de acuerdos y de los valores que la sustentan”.

Otra opinión relativa a la importancia que tienen las normas la ofrecen Sánchez y Luengo:

“Muchos de los problemas de conducta antisocial tienen lugar dentro del contexto del grupo clase, además de ser éste un espacio privilegiado para importantes procesos de socialización. [...] Una de las dimensiones que definen el funcionamiento de cualquier grupo humano es la existencia de unas normas. Las normas juegan un papel decisivo dentro del entramado relacional que es un grupo. La falta de normas o su deficiente elaboración puede provocar situaciones de indecisión e incapacidad para hacer frente a los conflictos, dada la ausencia de procedimientos y patrones de resolución de los mismos. Las normas o reglas de funcionamiento de un grupo son más eficaces si son planteadas de modo participativo y han sido elaboradas por todos sus miembros, ya que así estaremos favoreciendo su acatamiento por todos y evitando las actitudes saboteadoras, por acción u omisión, que algunos alumnos pueden adoptar” (Sánchez y Luengo, 2003: pp. 20-21).

Pero no solo resulta necesario educar en democracia -uno de cuyos ejercicios se manifiesta en la elaboración de normas para todos- con la participación en este proceso de los alumnos que tienen un comportamiento respetuoso, sino también hay que contar con aquellos que muestran un comportamiento inadaptado:

“Respecto a si es posible iniciar y mantener un proceso de construcción democrática con un alumnado que se muestra de modo indisciplinado, no sólo la respuesta es que es posible, sino que es precisamente, cuando es más necesario, para lograr ese clima por todos deseado, siendo entonces la cuestión, el cómo (M. Luz Lorenzo, 2002).

3.4.1. El Reglamento de Régimen Interno (R.R.I.): Documento programático que regula las normas en un centro

En la estructura del R.R.I. que propone Gairín (1991, pp. 65-72), en concreto en lo que hace referencia a las normas de centro, se nos ilustra sobre el marco de corrección de conductas desadaptadas que existía en nuestros centros hasta hace muy pocos años. El autor habla de régimen disciplinario. Plasmando en el documento los principios generales de disciplina formativa basados en el respeto a la persona, la constitución de la comisión de disciplina, su composición y competencias, así como tipos de faltas, graduación y aplicación de las sanciones.

Otro ejemplo diferente de estructura que servía como guión para ayudar a la confección del R.R.I., en cuanto a elaboración de normas se refiere, lo encontramos en Barberá (1989). Este modelo trata de estructurar las normas de convivencia de un centro, regulando las entradas y salidas, relaciones interpersonales (respeto entre cualquier miembro de la comunidad educativa) y el régimen disciplinario del alumnado, tipificando las faltas, recogiendo las sanciones y su aplicación.

Por la Orden Ministerial 29 de Junio de 1994 se aprobaban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria. En su artículo 31 indica qué elementos ha de contener el R.R.I. Por su importancia voy a recoger los aspectos que estas referencias legislativas nombran en relación con el tema de nuestro trabajo y que se refieren a que el R.R.I. podrá contener, entre otras, las siguientes precisiones:

- a) La organización práctica de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- b) Las normas de convivencia que favorezcan las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y entre los órganos de gobierno y coordinación didáctica.
- c) Las normas para el uso de las instalaciones, recursos y servicios educativos del centro o instituto.

Para Barriocanal (2000), “la elaboración del Reglamento de Régimen Interior a través de la participación democrática de toda la comunidad educativa ofrece una oportunidad extraordinaria para intervenir en la prevención de los conflictos en los centros de educación secundaria”.

Éste es el modelo que hemos tenido en los centros hasta nuestros días, pero debido a la aparición de la nueva Ley de Educación (L.O.E., 2006) resulta necesario actualizar los documentos programáticos del centro, entre ellos, el que aparece en nuestra Comunidad: el Plan de Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento de los centros que sustituye al Reglamento de Régimen Interior.

En Castilla la Mancha, a partir de la Orden de 25-05-2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria, encontramos un capítulo referido a las Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento. Dice dicha Orden:

“26. Las Normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro garantizarán el cumplimiento del plan de convivencia y estarán basadas en el respeto a los derechos y en el cumplimiento de los deberes y obligaciones de todos los componentes de la comunidad educativa.

Especial relevancia adquiere también el artículo 29, que habla de las normas del aula y dice así:

“Las Normas de convivencia, organización y funcionamiento específicas de cada aula serán elaboradas, revisadas y aprobadas anualmente, de forma consensuada, por el profesorado y el alumnado que convive en ellas. Finalmente, habrán de ser refrendadas por el Consejo Escolar”.

Termina el texto legal advirtiendo que una vez aprobadas, las Normas pasan a ser de obligado cumplimiento para toda la comunidad educativa.

3.4.2. *Elaboración de las normas de centro y aula*

Para Barriocanal (2000), “la definición de unas reglas claras y conocidas que regulen distintos aspectos de la vida del centro y la implicación del alumnado en el funcionamiento de la vida escolar constituyen dos líneas de actuación esenciales en la gestión de la convivencia cuya importancia ha sido puesta de manifiesto en distintos estudios sobre organización y clima escolar en el marco de la investigación sobre escuelas eficaces”.

Para este autor parece necesaria la existencia de un sistema de normas claro y conocido por todos, ya que se trata de un elemento facilitador en la toma de decisiones ante el incumplimiento de alguna de estas normas.

Sobre la importancia de la existencia de normas, Monsalvo (2007) opina que en el entorno escolar conviene establecer normas de comportamiento teniendo en cuenta los valores y acciones pedagógicas que fundamenten su utilidad. Para ello establece los siguientes criterios:

- “Es conveniente realizar un estudio minucioso de las normas que hay que cumplir, buscando la fundamentación de cada una de ellas, y suprimiendo aquellas que, muchas veces, vienen impuestas por la tradición o la rutina, y que en realidad no corresponden a ningún valor que intentamos educar.
- Es necesario presentar a los alumnos las normas que deben respetar, haciendo tomar conciencia de los valores en los que se fundamentan o apoyan.
- Es importante implicar a los alumnos en la elaboración de las normas escolares; una implicación que también ellos deben realizar desde los valores”.

En cuanto a la elaboración concreta de las normas, Barriocanal (2000) afirma al respecto que “la participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones tiene efectos significativos sobre la actitud que éste desarrolla hacia la escuela y sobre su sentimiento de identificación con su ideario, sus valores y sus normas [...]. Los procesos de negociación encierran en sí mismos un gran valor educativo y en este sentido el proceso puede llegar a ser tan importante como el resultado final [...]. Por eso, para que los alumnos comprendan, acepten y apoyen las normas del centro, deben tener la oportunidad de participar en su elaboración y en su revisión o seguimiento.

Este mismo autor considera que con la cultura de la participación que él defiende no se va a terminar con los conflictos que se producen en las aulas, pero con dicha participación es probablemente se ayude a reducirlos de forma significativa y a resolverlos de manera más satisfactoria cuando aparecen.

En Monsalvo (2007) recogemos algunas características de un programa de aprendizaje de las normas en el aula mediante la participación democrática de todos los

alumnos, que siguen en el IES “Delicias” de Valladolid. Así, como características que deben cumplir las normas proponen que sean claras y concretas, que no vayan en contra de las normas generales del centro y que se deben seleccionar las que consideremos fundamentales para la convivencia del aula.

Igualmente se citan los criterios a los que deben ajustarse las consecuencias por el incumplimiento de las normas. Proponen que éstos sean realistas, factibles, que no vayan en contra de los derechos fundamentales de la persona, ni del R.D. de Derechos y Deberes de los Alumnos (1995), que sean eficaces para resolver el problema creado, que siempre que se pueda vayan orientados a corregir el problema creado por el infractor de la norma más que a penalizarlo y, finalmente, que cada norma pueda llevar asociadas una o varias sanciones. Las consecuencias podrán ser de tres tipos: las que obligan al infractor de la norma a restaurar el daño causado, las que se tipifican por medio de “faltas” de modo que no se cumple la sanción establecida de antemano hasta que no se cumple el número concreto de éstas y, finalmente, aquellas cuyo objetivo fundamental es penalizar el comportamiento del alumno.

En la literatura científica americana, encontramos otras dos citas al respecto. La primera ilustrada en la siguiente frase:

“Las mejores normas para elaborar las normas son las siguientes: pocas en número (tres a seis), negociarlas con los estudiantes, redactarlas en forma de comportamiento y en positivo, hacer un contrato con los estudiantes para adherirlos a ellas, envíasalas a casa de los padres, colocarlas en las paredes de la clase” (Striepling, 1997, P. 29).

La segunda, relacionada con el establecimiento de las normas de clase:

“Es muy importante en la prevención de la conducta agresiva que sean pocas en número, breves, concisas y claras. Las consecuencias positivas por seguir las normas y las consecuencias negativas por violarlas deben estar también claras” (Keller y Tapasak, (1997, p. 109).

Ya en nuestro país, encontramos unas recomendaciones metodológicas que contribuyen a la elaboración de normas (M^a Luz Lorenzo, 2002):

- Elaborar una normativa de aula que responda a las necesidades, derechos y deberes de los alumnos y alumnas.
- A que el alumno y alumna, al realizar una elección también lo haga de las consecuencias que implica, y por tanto, capacitarle para una elección autónoma de conducta.
- Aprender a vivir en democracia, construyendo desde el consenso las normas.

En el Modelo de Convivencia de Castilla la Mancha encontramos la siguiente cita, en relación con el tema que nos ocupa:

“El objetivo último de la educación para la convivencia es promover unas buenas relaciones sociales entre todos los miembros de la comunidad educativa, lo cual requiere, al menos, lo siguiente:

- Promover el establecimiento de un sistema de normas elaboradas democráticamente que sean el reflejo de la participación, el diálogo y el consenso de la comunidad escolar.

- En Castilla-La Mancha, abogamos por un tratamiento integrado de la convivencia, cuyas condiciones serían las siguientes: La elaboración democrática de normas y el fomento de la participación de la comunidad educativa”.

Finalmente, recogemos un resumen de las propuestas para la elaboración democrática de las normas que hacen los CTROADIs (2006) de Castilla la Mancha, sustanciado en cinco momentos:

- Primer momento. Concienciar a los alumnos de la necesidad de tener unas normas de clase. Se reflexiona sobre los derechos y deberes de los alumnos.
- Segundo momento. Se formulan mediante un procedimiento democrático, donde participan todos. Se valoran las normas existentes y se fijan los criterios para la formulación de las normas: coherentes, claras y poco numerosas, concretas, fácil de evaluar su cumplimiento, realistas y con enunciado en positivo.
- Tercer momento. Se elaboran con la participación de todos y teniendo en cuenta el RRI. Se establecen la finalidad y los criterios para definir los criterios para establecer las consecuencias: realistas, proporcionales, que no coarten derechos...
- Cuarto momento. Pacto consensuado, donde se seleccionan las normas definitivas, de entre las ya formuladas.
- Final. Realizar el seguimiento de la aplicación, revisión y ajuste.

3.5. La modificación de la conducta

En primer lugar nos podríamos cuestionar las técnicas de modificación de conducta como algo anacrónico, en pleno auge de teorías cognitivistas que conllevan la recuperación del estudio de la mente de nuevo, algo que durante años estuvo relegado. Como sabemos, hemos pasado en este movimiento de vaivén que caracteriza a nuestra ciencia a desdeñar de algún modo lo observable, lo que definía en otro tiempo a la Psicología como “ciencia de la conducta” (la conducta o comportamiento sería todo lo que hace o realiza un individuo).

Un manual clásico sobre el tema es la obra de Gambrill (1977), donde leemos cómo la conducta la podemos modificar, interviniendo sobre los estímulos antecedentes y las consecuencias y teniendo además en cuenta a la persona: posibles influencias provenientes de los contextos personal y socio-familiar.

Como educadores, tenemos la posibilidad de situarnos en donde queramos y sentir tendencia o sesgo por determinadas teorías en detrimento de otras, pero me parece más inteligente adoptar posturas eclécticas y echar mano de todo lo que nos ayude en nuestro quehacer diario, en lugar de enrocarnos en posturas radicales que, por muy buenas que sean, no dejan de representar una parte del todo.

Bandura (1969, p. 73) define la conducta como “un complejo de actividades observables y potencialmente medibles que incluyen clases de respuestas motrices, cognitivas y fisiológicas”. Pero, ¿por qué modificar la conducta? y ¿qué tipo de conductas deben ser modificadas? Debemos partir para ello de un juicio -aunque subjetivo, pero tratando de ser lo más objetivo posible-, debemos definir qué tipo de conductas son inadecuadas, molestas, socialmente ineficaces, en nuestro aula y tratar de modificar lo que consideremos que hay que modificar. Una conducta alterada, desajustada, es aquella que se aparta de la norma. Por tanto la alteración de conducta supone la comparación con la

conducta aprobada por la sociedad en general, lo que se considera conducta adaptativa o conducta social valiosa.

Las diferencias entre comportamiento normal y anormal debemos verlas no como dos tipos de comportamientos -el normal (aceptado, bueno, correcto) y el anormal (patológico, malo, incorrecto, inadecuado)- sino como un continuo que va desde la ausencia hasta el exceso comportamental, idea defendida por Kazdin (1983). El comportamiento de nuestros alumnos dentro del aula encuentra dos extremos:

No asertivos..... Agresivos

Entre esos dos extremos estarían el resto de alumnos que, por suerte, representan a la mayoría. La existencia de comportamientos inadaptados no implica el que esos comportamientos no puedan sustituirse por otros socialmente adaptados, ya que todos los comportamientos (incluyendo los normales y desadaptados) se adquieren, mantienen y se modifican por los mismos principios. Para Ullmann y Krasner (1969/1975, p. 2), “las conductas tradicionalmente llamadas anormales no difieren, cuantitativa o cualitativamente, en su desarrollo o mantenimiento, de las demás conductas”

3.5.1. Fundamentos teóricos y técnicas de modificación de conducta

Hablar de modificación de conducta es hablar de aprendizaje, principalmente desde tres paradigmas, a saber: condicionamiento clásico, condicionamiento operante y aprendizaje observacional. Veámoslos.

1. Relación entre sí de varios sucesos del entorno. Nos referimos al Condicionamiento Clásico, de Paulov (1903). El aprendizaje se produce cuando un estímulo previamente incapaz de producir una respuesta, tras emparejarlo con otro estímulo que sí provoca esta respuesta de manera más o menos natural, termina produciéndola.

2. Relación entre el comportamiento y los sucesos antecedentes y consecuentes. Explicar la relación entre los estímulos que anteceden al comportamiento y los estímulos que suceden al comportamiento es lo que conocemos con el nombre de Condicionamiento Operante (Thorndike, 1932; Skinner, 1935, 1938; Holland y Skinner, 1961; Staats, 1951, 1968). Según Skinner (1957), el aprendizaje se produce cuando una respuesta operante emitida por el organismo es reforzada. Son conceptos clave los principios del reforzamiento, que los encontramos en Ayllon y Azrin (1965, 1968) y Ferster y Skinner (1957) y la contingencia o relación temporal que existe entre la conducta y la consecuencia. Para Rimm y Masters (1974), el manejo contingente de un reforzador es definido como el suministro de un reforzador a continuación de la conducta objetivo, pero únicamente después de la ocurrencia de dicha conducta.

3. Mediante un proceso vicario. El modelado, para Perry y Furukawa (1986), es un proceso de aprendizaje observacional en el que la conducta de un individuo o grupo (el modelo) actúa como un estímulo para generar conductas, pensamientos o actitudes semejantes en otras personas que observan la actuación del modelo. De acuerdo con Bandura (1986, p. 68), la mayor parte del comportamiento humano es aprendido a través de la observación. El aprendizaje por observación se reconoce “como uno de los medios más poderosos de transmisión de valores, actitudes y patrones de pensamiento y de conducta”.

Las técnicas operantes clásicas son muy utilizadas en contextos educativos tanto para desarrollar como para reducir o eliminar conductas. Podemos obtener información sobre las mismas en las aportaciones de Carrillo (1987), Cáceres (1987), Labrador y Cruzado (1993) y Labrador, Cruzado y Muñoz (1995).

Nosotros utilizamos en este trabajo de tesis las siguientes técnicas:

1. *Refuerzo positivo*. Bandura (1969, p. 225) hace dos consideraciones al respecto muy importantes. Primero, que han de elegirse reforzadores poderosos y duraderos para mantener la capacidad de respuesta durante largos períodos de tiempo mientras la conducta es establecida y fortalecida. Y en segundo lugar, que los eventos reforzantes deben ser puestos en una relación de contingencia con la conducta deseada. El refuerzo inmediato tiene efectos superiores al demorado. Mayhew y Anderson (1980) -citados por Williams (1987)- investigaron la inmediatez de la entrega de fichas en el aula: los efectos fueron superiores a cuando se entregaban mientras se procedía al visionado en video de la sesión de clase.

2. *El Principio de Premack*. Bandura (1969, p. 222) indica que "un evento de respuesta en particular no tendrá potencia en relación a una actividad más altamente preferida, pero funcionará como un reforzador positivo efectivo cuando se le aparea con respuestas de menor valor".

3. *Modelado o aprendizaje vicario*. Como ya hemos dicho, Bandura (1986) señala que la mayor parte de la conducta humana se adquiere de forma vicaria o, dicho de otra forma, mediante aprendizaje observacional. Un buen ejemplo de aplicación de esta técnica lo encontramos en Schunk's (1981), citado por Williams (1987).

4. *Extinción*. "La extinción consiste en suprimir el reforzamiento de la conducta previamente *reforzada*" (Labrador y Cruzado 1993, p.197),

5. *Reforzamiento diferencial de otras conductas (RDO)*. Para Labrador y Cruzado (1993, p.209), "el programa RDO es un procedimiento en el que el reforzador sigue a cualquier conducta que emite el individuo con la excepción de la conducta inapropiada". Williams (1987, p. 312-313) distingue entre RDO momentáneo, donde el sujeto es reforzado si la respuesta inapropiada no ocurre al final de un corto intervalo de tiempo prefijado, y el RDO de intervalo completo, donde se produce el reforzamiento solo si la conducta inapropiada no ocurre en todo el intervalo de tiempo. Cita al respecto a Repp, Barton y Brulle (1983) quienes encontraron mejores resultados en la segunda modalidad respecto a la primera.

6. *Reforzamiento diferencial de conductas incompatibles (RDI)*. Consiste en reforzar una conducta incompatible con la que se desea eliminar o que no puede realizarse al mismo tiempo. Las principales reglas de aplicación de la técnica las encontramos en Labrador y Cruzado (1993, pp.211-212).

7. *Costo de respuesta o castigo negativo*. "El coste de respuesta consiste en la retirada de algún reforzador positivo tras la emisión de una conducta" (Labrador y Cruzado, 1993, p.200). En opinión de Williams (1987, p. 311), se trata del "procedimiento más ampliamente utilizado para debilitar conductas" y cita los trabajos de Witt y Elliot (1982) y los de Rapport, Murphy y Bailey (1980) aplicándolo a la violación de normas escolares.

8. *Sobrecorrección*. Fue desarrollada esta técnica por Fox y Azrin (1973; citados por Labrador y Cruzado, 1993, p. 212) y consiste en compensar en exceso las consecuencias de la conducta inadecuada (sobrecorregir).

9. *Programas de control de estímulo*. Aunque las conductas normalmente suelen estar mantenidas fundamentalmente por las consecuencias, hay situaciones en las que los estímulos antecedentes controlan la conducta. Si una respuesta particular está bajo control de estímulo, es posible incrementar la probabilidad de que ocurra con tan sólo presentar el estímulo discriminativo.

10. *Economía de fichas*. “Los sistemas de economía de fichas son programas dirigidos a establecer un control estricto sobre un determinado ambiente, para de esa forma controlar las conductas de una persona o grupo de personas” (Labrador y Cruzado, 1993, pp. 233). Ayllon y Azrin (1968) han trabajado en el tema de forma notable. Para Williams (1997, p. 315), “es probablemente la técnica más efectiva de manejo de clase reportada en la literatura [...]. Cuando se utilizan fichas, el profesor puede escoger para su uso diferentes clases de fichas que representan niveles distintos de logro y recompensa por alcanzar diferentes conductas objetivo”. Cita en este sentido los trabajos de Robinson, Newby y Ganzell (1981) quienes utilizaron 4 colores de fichas diferentes para reforzar 4 habilidades diferentes.

11. *Contrato conductual*. Se trata de un documento escrito, donde se “arreglan las condiciones para que el niño haga algo que él quiere hacer después de que realice algo que tú quieres que haga” (Becker, 1971)

3.6. La resolución de conflictos

En primer lugar, vamos a realizar una revisión teórica del concepto de conflicto y su naturaleza. Hablaremos también de las técnicas y habilidades para su resolución, aspectos de suma importancia y vocabulario de amplia utilización en el día a día de cualquier centro educativo. A continuación, en el siguiente apartado, concretaremos medidas y metodologías que pueden utilizar los profesores dentro del aula o centro.

Gaviria (2006, p. 449) nos ofrece una definición de conflicto interpersonal: “situación que surge cuando existe incompatibilidad de metas, intereses o acciones entre individuos. Definido en términos conductuales, el conflicto es un suceso en el que una persona protesta, toma represalias o se resiste ante las acciones de la otra. El conflicto no necesariamente implica agresión”. Esta autora conviene que el conflicto es algo natural en las relaciones interpersonales, ya que resulta inevitable que existan puntos de vista distintos y/o intereses incompatibles. También apunta a que existen mecanismos para prevenirlo y manejarlo, tales como reprimir la ira, conseguir el autocontrol, atender las necesidades de los otros, sentir remordimiento y pedir perdón, la intervención de un pacificador...

El conflicto, para Grasa (1987), representa “la pugna entre personas o grupos interdependientes que tienen objetivos incompatibles, o al menos percepciones incompatibles al respecto”. Todo conflicto supone una discrepancia entre la situación real y la situación deseada, algo que nos dice que las cosas no van bien, que alguna cosa anda mal.

Worchel, Coutant-Sassic y Wong (1993) hablan de la doble personalidad del conflicto, distinguiendo entre dos tipos de conflictos: los destructivos y los constructivos.

- Conflictos destructivos: una o ambas partes quedan descontentos, por lo que puede generalizarse e intensificarse.

- Conflictos constructivos: el afecto negativo no es muy grande y normalmente se resuelven solos.

En todo conflicto conviven dos clases de elementos: unos de carácter objetivo y otros de carácter subjetivo. Entre los objetivos, se halla la incompatibilidad de intereses y, entre los elementos subjetivos, las interpretaciones que cada una de las partes hace de lo que está sucediendo.

En Gaviria (2006) encontramos de forma esquemática cómo se ha visto el conflicto desde la Psicología Social a lo largo de la historia citando a dos autores:

- Deutsch (2000). Desde los años 40 esta autora opina que el esfuerzo se ha centrado en prevenir más que en resolver conflictos.
- Pruitt (1998). Que habla de lo que él conoce como privación relativa, o discrepancia negativa que surge entre las expectativas y los resultados.

Durante años el conflicto no ha sido visto como un contexto de influencia mutua. Al ser visto como algo negativo, interesaba conocer cómo evitarlo o reprimirlo más que estudiar sus implicaciones en el desarrollo personal. Hoy en cambio se cree que “el conflicto tiene un gran valor en el desarrollo social por su combinación de activación emocional y desafío cognitivo” (Gaviria, 2006, p. 458-459).

Pruitt (1995), por su parte, distingue tres formas básicas de manejar conflictos: la pelea, la negociación y el arbitraje.

- Pelear: se intenta persuadir a la otra parte con argumentos persuasivos, amenazas y negarse a ceder, se produce la escalada del conflicto y se hace necesaria la mediación.
- Negociar: se intenta solucionar sin perjudicar a ninguna parte, ni a la relación mutua.
- Acatar la decisión de un tercero (arbitraje).

Estas 3 estrategias básicas se complementan con otras dos: la evitación (abandonando la interacción) y la aceptación (ignorando el problema).

Pruitt y Carnevale (1993) clasifican los conflictos desde un criterio distinto, en base en dos dimensiones: bien por su carácter unilateral (el otro no cuenta, se busca el sometimiento), utilizado con frecuencia en el hogar y por algunos profesores en el aula, o bien por su carácter bilateral (conjuga posturas).

Por otro lado Chen y otros (2001) opinan que la frecuencia de los conflictos no cambia con la edad de los sujetos, sino que lo que varía es la naturaleza de los mismos. Así en los adolescentes, los conflictos más usuales que tienen con los adultos devienen por problemas relacionados con la autoridad, la autonomía y las responsabilidades. En cambio, con sus iguales, los problemas surgen en su mayoría por dificultades en las relaciones.

En cuanto a las estrategias para resolverlos en adolescentes y pre-adolescentes, Laursen, Betts y Filkestein (1998) apuntan que entre 11 y 18 años se suele utilizar la coerción y la negociación. Cuando se pregunta a los adolescentes, dicen preferir como estrategias de resolución de conflictos el compromiso y la discusión mutua. En cuanto a la variable sexo, Gaviria (2006) opina que los conflictos en los que hay implicados niños varones están relacionados con temas de poder, y utilizan como técnicas de resolución las amenazas o el uso de la fuerza física. En las niñas, los conflictos surgen por

cuestiones interpersonales, utilizando como técnicas los compromisos, verbalizar el conflicto o dejar el tema.

En otro orden de cosas, hemos de decir que la finalización de un conflicto influye en las relaciones posteriores de los implicados en el mismo. Anderson (1937) distinguía entre dos tipos de resultados: la sumisión (uno se rinde o pide tregua) y la conciliación (ambos llegan a una meta común y reconcilian puntos de vista).

En cuanto a la intervención de un tercero -adulto, ya sea árbitro, mediador, pacificador, etc. para terminar un conflicto-, existen principalmente dos modalidades: el arbitraje, donde se generan soluciones a los conflictos de los niños sin implicar a estos en la solución, y la mediación, en donde se realiza una intervención dirigida a ayudar a las partes a resolver por sí mismas el conflicto.

Putallaz y Sheppard (1992) recogen una serie de habilidades necesarias para una solución competente de los conflictos:

- Una conducta adaptativa, que se ajuste a las demandas de cada situación.
- Una orientación social, en lugar de egocéntrica.
- El esfuerzo y la capacidad para encontrar el equilibrio entre los propios intereses y los del otro.
- Una adecuada percepción social.

Por lo visto hasta ahora, podemos definir un conflicto como aquella situación en que, para satisfacer nuestros intereses y necesidades, encontramos un obstáculo, normalmente el comportamiento de otra persona; otras veces, nosotros mismos somos el obstáculo al no acertar con la solución adecuada. La realidad nos enseña que las necesidades de los alumnos, familias y profesores no solo, en ocasiones, son distintas, sino que, frecuentemente, se muestran abiertamente opuestas e incluso resistentes a la reconciliación.

Y finalizamos este apartado introductorio con unas palabras de Gaviria (2006, p. 493): “Es cuando los niños no saben resolver los conflictos y cuando no se sienten apoyados en sus esfuerzos de solución cuando es más probable que aparezca la violencia”.

3.6.1. Métodos para resolver conflictos interpersonales

En este apartado vamos a ver distintos métodos que, en nuestro caso, aplicados al ámbito educativo, servirían para tratar de capacitar al profesorado a resolver conflictos dentro del aula. Así, en cuanto a Resolución de Conflictos se han planteado distintas metodologías y propuestas. En general los pasos al aplicar la técnica son los 5 siguientes:

- Definición clara del problema.
- Buscar alternativas al problema.
- Ver ventajas e inconvenientes de cada una de estas alternativas.
- Decidir qué alternativa es la que más conviene.
- Poner en práctica la elegida. Si resultara fallida, iniciar el proceso.

Una de las técnicas que se utilizan con frecuencia en contextos escolares es la de Resolución de Problemas de D’Zurilla y Goldfried (1971). Con la resolución de problemas se trata de ofrecer una metodología sistemática que permita a los sujetos afrontar

cualquier tipo de problema de forma eficaz, así como la resolución de conflictos habituales en los centros escolares.

Otra aproximación a la resolución de problemas muy sencilla la propone Mahoney (1981). Con las siglas SCIENCE esquematiza las fases de las que consta:

- S: (Specify) Especificar el problema.
- C: (Collect) Recoger información.
- I: Identificar las causas.
- E: Examinar.
- N: (Narrow) Delimitar y experimentar la solución.
- C: Comparar los resultados.
- E: (Extend) Ampliar, revisar o reemplazar la solución.

Todas aquellas técnicas dirigidas a la resolución pacífica de conflictos podían integrarse en la categoría de técnicas de resolución de problemas. Elizabeth Crary (1994) expone un sencillo método para resolver conflictos con niños en edad escolar. Se trata del método PIGEP cuyas fases son las siguientes:

- P: Detenerse a pensar, conservar o recuperar la calma.
- I: Identificar la razón por la que se tiene el problema.
- G: Generar ideas para resolver el problema.
- E: Evaluar las ideas alternativas propuestas para su resolución, qué ocurrirá con las mismas y hasta qué punto se pueden llevar a la práctica.
- P: Planificar, cómo poner en práctica la alternativa elegida para la resolución del problema.

Reyzabal (1997), citada en Fernández (1998, p.115), propone cuatro tipos de actividades para aplicar la técnica de resolución de conflictos:

- Promover la cooperación a través de juegos cooperativos, murales, fiestas...
- Ayudar a la comunicación: debates, asambleas, talleres...
- Favorecer la autoafirmación: trabajos en pequeños grupos, actividades sobre destrezas personales...
- Técnicas de resolución de conflictos: simulación de situaciones, expresión de sentimientos, búsqueda de alternativas...

Sindo Froufe (1998, pp. 182-183), por su parte, habla de cuatro etapas para resolver conflictos:

- Etapa de investigación/clarificación.
- Etapa de conciliación.
- Etapa de negociación.
- Etapa de desarrollo.

Por su parte, en el método “todos ganan”, de Costa y López (1996), encontramos cinco pasos para aplicar dicho método a la resolución de conflictos:

- 1º. Preparar la situación.

- 2°. Definir el conflicto.
- 3°. Ofrecer alternativas.
- 4°. Evaluar las alternativas y decidir una solución o soluciones.
- 5°. Llevar a la práctica la decisión y comprobar cómo funciona.

El enfoque “tú ganas/yo gano”, recogido en Cornelius y Faire (1995), propone tener una imagen clara del problema antes de pasar a la acción para resolver un conflicto. Los mapas o esquemas nos permiten ver de forma clara cómo los hechos se relacionan entre sí, mostrándonos toda la información junta y relacionada. El mapa de un conflicto tiene 3 partes:

1. ¿Cuál es el problema?
2. ¿Quiénes son los implicados?
3. ¿Qué desean los otros realmente?

El siguiente paso, para estas autoras, después de establecer el mapa del conflicto, consiste en crear nuevas opciones a fin de obtener soluciones que puedan resolver el conflicto. Este proceso se realiza en 3 etapas sucesivas:

1. Creación de opciones.
2. Elegir opciones
3. Ejecución de las opciones.

Finalizamos aquí esta breve revisión de las técnicas de resolución de conflictos al comprobar que, tras recoger las opiniones de diferentes autores, hemos llegado al principio de saturación y que, en líneas generales, en la parte que nos interesa, sobre este aspecto queda prácticamente todo dicho.

3.7. La mediación escolar

La mediación es una estrategia importante, ya que puede servir como recurso a cualquier docente para intentar mejorar la convivencia en su centro/aula. Pretendemos en este apartado hacer una breve revisión de técnicas que permitan mejorar lo que se ha dado en llamar clima escolar, “algo que pueda hacerse” y que tenga resultados inmediatos, frente a las situaciones de conflicto y violencia a la que nos enfrentamos los docentes a diario.

Para Boqué (2000), los procesos de mediación en la escuela se invisten de significación pedagógica en tanto en cuanto generan aprendizajes transferibles de comunicación y reconocimiento, dotando, así, de sentido las relaciones interpersonales

En Pérez Crespo (2002) encontramos un breve recorrido histórico por la mediación escolar, fijando su arranque en Estados Unidos, en los años 60, donde aparece la resolución de conflictos en instituciones educativas desde dos enfoques distintos: el de la cultura de paz y justicia y el del aprendizaje cooperativo en el aula.

Estamos hoy en día ante un “boom” de la mediación escolar, un procedimiento del que todos hemos oído hablar pero del que aún los profesores “de a pie” no disponen de suficiente información y, sobre todo, del que cuentan con muy poca práctica. Lo más habitual es que se trabajen en los centros educativos los programas de mediación paritaria desarrollados en EEUU en los años 80 y 90.

Llegados a este punto, debemos dar algunas definiciones sobre la mediación. La mediación es un sistema utilizado para la resolución de conflictos, en la que una tercera persona ayuda a las personas en conflicto a resolverlo. Las partes enfrentadas recurren a este sistema de manera voluntaria. Las soluciones salen de las partes en conflicto y han de satisfacer a ambas, para ver coronado con éxito el proceso.

Para Boqué (2002, pp. 23-24), la mediación “es arte y ciencia al mismo tiempo, en tanto integra componentes creativos y herramientas para hacerlos aflorar [...]. No consideramos la mediación como un método de resolución de conflictos, sino como una aportación cultural a las sociedades del presente que no sólo afronta el reto de garantizar el orden social, sino también el de celebrar la diversidad humana [...]. Uno de los puntos fuertes de la mediación reside en el hecho de que los acuerdos tomados en común se traducen en un grado de cumplimiento mayor que las decisiones impuestas por una autoridad externa”.

Para Lederach, (1996), “la mediación es una técnica muy amplia, que consiste en la intervención de un Tercero (un individuo, un equipo, etc.) que facilita el logro de acuerdos en torno a un conflicto. Es una técnica que se aplica en muy diversos niveles y con diferentes enfoques”.

Para Bach (2005), “la mediación es una estrategia de resolución de conflictos y una de las maneras de instaurar en un centro la cultura de la paz”.

García Raga (2005) la entiende como “una herramienta imprescindible para catalizar los procesos de participación y gestión democrática y una metodología valiosa para la formación personal y social de valores como la tolerancia, el diálogo, la aceptación del otro o la comprensión y respeto de la diferencia”.

Torrego (2007, p. 11) la define como “un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio”.

Vinyamata (2007, p. 17) describe la mediación como “el proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de un mediador imparcial, que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto, que actúe preventivamente o de cara a mejorar las relaciones con los demás”.

Para los CTROADIs (2006, p. 58), la mediación reúne las siguientes características:

- La voluntariedad de las partes.
- El esfuerzo que se realiza por entender al otro y llegar a un compromiso de solución.
- La función específica de los mediadores en el proceso.
- Se centra en el futuro, en cómo van a seguir las relaciones entre las dos partes.
- Son las partes quienes buscan y llegan a la solución del problema”.

En opinión de Boqué (2003), “toda propuesta pedagógica sobre mediación debe estructurarse entorno a cuatro ejes principales:

- Prevención
- Formación

- Intervención, reparación y reconciliación (mediación formal)
- Cultivo de la paz.

Se ha asociado el término mediación con el de resolución de conflictos, pero Martínez Zampa (2003) distingue entre ambos conceptos:

“Vemos a la mediación como algo más que un procedimiento de resolución de conflicto. La mediación implica un dispositivo que permite a las partes con la ayuda del mediador pensar sobre el conflicto, reflexionar, hacerse protagonistas de los mismos para diseñar estrategias consensuadas y conseguir lo que necesitan”.

En Martínez Zampa (2001) hallamos que el término mediación puede hacer mención a estrategias diferentes pero que contienen algunos elementos comunes. Uno de estos elementos comunes es la intervención de un tercero para facilitar el camino de la búsqueda del consenso. Otros elementos serían “la participación, el protagonismo de las partes, la no delegación de poder en terceros ajenos al marco del conflicto y la toma de decisiones autónomas son los pilares sobre los que se asienta la mediación”.

Entre las diferencias que encontramos entre las distintas maneras de llevar a cabo la mediación, se halla la posición en la que se encuentra ese tercero, según tenga poder solo sobre el procedimiento o también lo tenga sobre las partes:

“En la mediación propiamente dicha, el mediador, desde un lugar neutral, posee poder y control sobre el procedimiento, es responsable de la creación del espacio que pueda ser facilitador para que las partes logren poner en palabras el conflicto y evaluar si podrán transitar juntas el camino hacia la búsqueda de consenso [...] Reservamos el término mediación en un sentido estricto entonces para este dispositivo donde el Mediador, actúa con poder sobre el procedimiento pero no sobre las partes.” (Martínez Zampa, 2001).

Por su parte, en Pérez Crespo (2002) podemos leer que “actualmente nos encontramos ante un panorama diverso que nos obliga a cuestionarnos la adecuación de las definiciones más clásicas de la mediación formal a la variedad de conflictos y situaciones en los cuales la acción mediadora tiene algo que aportar; de esta manera podría enriquecerse la acción mediadora en sus distintos ámbitos de aplicación incorporando e integrando las formas que cada modelo tiene de entender la conflictividad personal y social y sus metodologías y estilos de aplicación”.

De esta forma, hemos incorporado a la mediación educativa dos modelos de intervención con el denominador común de la mediación. Según esta autora, por un lado, contaríamos con los programas de mediación escolar desde la óptica de la resolución de conflictos y, por otro, trabajaríamos la mediación social intercultural en la escuela desde la perspectiva de la convivencia intercultural, como parte integrante de un proceso de prevención y gestión de conflictos en los colegios y los barrios. Se puede llegar a una solución en la que convivan ambos modelos, extrayendo lo mejor de cada uno y aplicándolos al contexto escolar, bajo una perspectiva integradora.

Dentro del movimiento mediador se han ido produciendo considerables cambios a lo largo de los pocos años en los que se ha desarrollado.

Así, como hemos mencionado anteriormente, la mediación social intercultural se acerca más a una concepción de la mediación que trata la prevención de los conflictos y la transformación de las relaciones entre individuos y de la sociedad en su conjunto.

La concepción de la mediación para la resolución de conflictos “ha enmarcado la mediación en el paquete de Técnicas Alternativas de Resolución de Conflictos, TARC (Alternative Dispute Resolution) estableciendo como fin principal de la mediación el encuentro de una solución óptima a las disputas que presentan los individuos o las partes” (Pérez Crespo, 2002).

Redorta (2003) dice a este respecto que “la mediación se refiere tanto a una técnica concreta para resolver determinados conflictos concretos por vía negociada, como a una forma más amplia englobadora de distintas técnicas todas ellas encuadradas en el campo de la resolución alternativa de conflictos (ADR, por sus siglas en inglés) [...]. Se fundamenta en una forma distinta de ejercer el poder (desde la comunicación y no desde la autoridad) y en una maximización de los procesos de confianza entre las partes en conflicto”.

Desde esta óptica se ha trabajado la mediación en las escuelas y en las familias, pero aún falta dar el paso siguiente para que los programas contemplen la mediación entre las familias y las relaciones con distintos entornos: barrio, escuela, servicios públicos...).

La mediación también se utiliza para mejorar la comunicación y las relaciones entre personas y grupos. Este movimiento, aún muy incipiente, creemos que encierra una enorme potencialidad. Se trata de la mediación transformadora, “que concibe el conflicto no como un problema a resolver sino como una oportunidad de crecimiento personal (y social) a través del fortalecimiento de las capacidades y habilidades propias de cada ser humano y del reconocimiento del otro. Es importante resaltar que no se centra en solucionar problemas sino en transformar relaciones para que éstas sean más positivas, enriquecedoras y permitan el desarrollo individual y de las sociedades en su conjunto” (Pérez Crespo, 2002).

Considerando el momento en el que se denomina exitoso un procedimiento de mediación, Martínez Zampa (2003) contempla una doble casuística: “La mediación basada en la resolución de los conflictos [...], cuando se llega a un acuerdo, define el objetivo como el mejoramiento de la situación de las partes comparada con lo que era antes. En la mediación transformadora se alcanza éxito cuando las partes como personas cambian para mejorar, gracias a lo que ha ocurrido en el proceso de mediación [...] define el objetivo como el mejoramiento de las propias partes, comparadas con lo que eran antes”.

Otro aporte teórico en el campo de la mediación lo ofrece Jean Francoise Six (2004), director del Centro Nacional de Mediación de Francia, quien sostiene la premisa de que la mediación puede ser un buen vehículo para buscar la paz pero, si no se lleva correctamente a la práctica, no se conseguirá. Six plantea las condiciones de la mediación exitosa:

- La mediación no puede reducirse la resolución de un conflicto, la mediación, como la paz, es un momento del camino, los conflictos siempre van a existir.
- Puede existir la mediación sin mediador. Según este autor “el error inicial es que en la mediación se haya decidido que se necesita una persona, pero es una cosa, una relación, una actitud... la tercera parte la crea la relación entre dos personas, el mediador no ocupa la tercera parte, ese lugar es para los propios protagonistas”.
- La mediación es una toma de decisión personal, que no se puede imponer, se construye alrededor de una tercera persona que es la relación. Se trata de un

proceso abierto, aunque se lleva a cabo para conseguir un resultado, no se llega a conclusiones definitivas y delimitadas, hay que dejar abierto el diálogo.

- La mediación debe partir de otros dos principios básicos: debe haber un reconocimiento recíproco y un desacuerdo fundador.

3.7.1. Modelos de mediación educativa

Led (2006), como responsable del *Programa de Convivencia y Mediación Escolar de Cataluña*, en su presentación advirtió de la presencia de la conjunción copulativa ‘y’ explicando que no aparecía así por casualidad:

“Hemos pretendido deliberadamente vincular la mejora de la convivencia con la aplicación de actividades formativas en mediación e intervenciones mediadoras en los centros docentes. Ahí radica uno de los signos distintivos del Programa de Convivencia en Catalunya”.

Este modelo de mediación escolar está inspirado en el modelo de mediación penal juvenil, compartiendo con él tanto objetivos como metodología: “educar a través del diálogo (escuchar la voz de las víctimas), reflexionar y responsabilizarse de las consecuencias de las acciones propias y ofrecer nuevas oportunidades a las personas (priorizando vías de resolución de conflictos alternativas al castigo y a las medidas puramente sancionadoras)”.

Por otra parte, en el modelo que tenemos en la mayoría de centros educativos, la figura del mediador resulta imprescindible en el proceso. Mediador puede ser cualquier persona que haya recibido formación y muestre cualidades como empatía, objetividad, paciencia, respeto, flexibilidad e imaginación. Boqué (2002, p. 24) matiza aún más la figura del mediador:

“Hay quien defiende que el mediador ha de mantenerse neutral e imparcial [...] pero también hay quien argumenta que la neutralidad no existe [...]. Nuestro punto de vista apunta a que [...] el mediador deberá tomar parte a favor de todos, y desde aquí trabajar para que el proceso sea equitativo. [...]. Los mediadores tienen también el poder de educar, que es el de acompañar a los verdaderos protagonistas del conflicto en la exploración de la situación, contribuyendo a que se den cuenta de lo que necesitan y a que planteen vías de salida”.

Para Martínez Zampa (2001), el tercero, el mediador se abstiene de guiar a las partes y se sitúa en un espacio neutral, desde donde puede hablar del conflicto, compartir las distintas percepciones que del conflicto tienen los actores, es capaz de ver más allá de la disputa y acompaña a los participantes en el diseño de estrategias para superarlo. Para este autor, “el mediador no da respuesta al conflicto, no da soluciones, sino que es responsable de sostener un espacio para que el conflicto sea elaborado constructivamente, abordando el conflicto de manera que las partes puedan reconocerlo, reformularlo, resolverlo”.

El documento de los CTROADIs (2006, p. 58) marcan 4 funciones para los mediadores:

- Ayudar a las partes a escucharse, para comprender sus planteamientos y exigencias.
- Ayudar a identificar los intereses de cada uno, para satisfacerlos con la
- resolución.

- Proponer procedimientos, para crear respuestas que puedan solucionar el problema.
- No emitir ningún juicio, ni valorar de un modo personal el tema del conflicto.

En el documento *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari* publicado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2003, p. 39) se detallan las funciones del mediador:

“El mediador treballa per tal de:

- Crear un ambient relaxat,
- Obrir canals de comunicació,
- Explorar les posicions inicials de cada persona,
- Fomentar el pensament creatiu,
- Aportar criteris de realitat,
- Valorar les manifestacions de reconeixement d'una part envers l'altra,
- Atorgar autonomia als protagonistes del conflicte,
- Dirigir els protagonistes cap a l'ús cooperatiu del poder,
- Enfortir les relacions afectives i d'interrelació,
- Aprendre a generar mecanismes d'afrontament dels conflictes,
- Preparar els participants per a un món divers i multicultural”

Para Taboada (1999), la mediación escolar en el Reino Unido apuesta por los alumnos mediadores indicando que lo más importante para tipificarse como un buen mediador es exhibir "un comportamiento ejemplar". Esto importa para su credibilidad como mediadores, y para el éxito del servicio de mediación en la escuela. “El objetivo es preparar a los alumnos como mediadores para que puedan mediar conflictos entre sus compañeros y contribuir así a la mejora del ambiente social en la escuela”. Pero, para que la mediación dé sus frutos, toda la comunidad escolar necesita tener unos conocimientos básicos sobre lo que significa resolver conflictos. Por tanto, una labor previa exige "preparar a la escuela" para la mediación.

En cuanto a los modelos de mediación, en general se pueden distinguir dos grandes tipos de mediación: externa e interna.

En el modelo de mediación externa, el mediador se presenta como una persona ajena al centro y cuenta con dos modalidades: el mediador profesional y el mediador designado por la administración.

- El primero se define como profesional cualificado que se dedica a prestar estos servicios, se aplica ante casos de especial gravedad.
- El segundo lo designa la administración ocupando el lugar de intermediario o facilitador, ya que, en este caso, también da propuestas. Se utiliza en casos de problemas de integración de alumnos de otras culturas. Países como Bélgica y Suiza aplican este modelo externo.

En el modelo de mediación interna, la función del mediador la realiza un alumno o profesor del centro de forma voluntaria, contando su tipificación con cuatro modalidades: la enseñanza de técnicas de mediación en el aula, la mediación entre iguales, la mediación con un adulto y la mediación integral. Las vemos seguidamente:

1. Enseñar técnicas de mediación en el aula, aprovechando espacios como la tutoría, para educar en valores, actitudes y en habilidades imprescindibles para la mediación.
2. Mediación entre iguales o paritaria. Los mismos alumnos, con una preparación adecuada y supervisión de un profesional, son los que realizan el proceso de mediación con el propósito de ayudar a sus compañeros a encontrar soluciones ante un conflicto.
3. Mediación con un adulto. El mediador es cualquier miembro de la comunidad educativa: profesor, padre/madre... que ayuda a encontrar soluciones a conflictos entre alumnos o entre profesores-alumnos.
4. Mediación integral o global, donde se combinan las 3 modalidades anteriores.

Burgess y Burgess (1997), por su parte, distinguen 4 modelos de mediación: en el aula, legal, global y entre iguales. Los detallamos seguidamente.

1. El modelo del aula. Se puede implementar en un aula o en todo el centro. Forma a los estudiantes por medio de discusiones, reflexiones críticas, role-plays en temas como resolución cooperativa de los problemas, escucha activa...
2. El modelo legal. Forma en métodos que se usan a nivel social para solucionar conflictos, el formador suele un agente de la ley.
3. El modelo global. Forma a estudiantes y profesores como mediadores; estos intervienen en todos los conflictos del centro.
4. El modelo de mediación entre iguales. Es una variante del anterior, este procedimiento consiste en entrenar a los alumnos en resolución de conflictos y mediación escolar con el propósito de ayudar a sus compañeros a que encuentren soluciones ante un problema.

Y por último, finalizando con los modelos de mediación, Pérez Crespo (2002) distingue 3 modelos:

- Mediación como resolución de conflictos.
- Mediación social intercultural.
- Mediación como integración de los dos anteriores modelos.

Es en el primero de estos 3 modelos - en el de la mediación entendida como técnica para resolver conflictos- en el que centraremos nuestro trabajo empírico, enlazando con lo que propone Vinyamata (2007) al ofrecernos el para qué de la mediación. Al respecto dice que la mediación sirve para ayudar a resolver conflictos, para prevenir situaciones conflictivas y para mejorar la comunicación humana. También dice que “no todos los conflictos son mediables” y pone una serie de condiciones que han de cumplirse para poderla llevar a cabo. Recogemos y adaptamos las condiciones que consideramos clave de la siguiente manera:

- Aceptación libre y voluntaria por parte de los implicados, tanto de la mediación como de la figura del mediador.
- Participación también voluntaria, de las partes en conflicto en las diferentes sesiones de mediación que vaya proponiendo el mediador. Nunca debe delegarse en otra persona la responsabilidad en la participación.

- Las partes han de contar con unas mínimas condiciones de salud mental y equilibrio emocional.
- La mediación nunca ha de convertirse en un medio para burlar la ley o convertirse en cómplice de algo ilegal.

La mediación cuenta con ventajas respecto a otras estrategias. Uranga (1998) cita las siguientes:

- Mejora el ambiente en el centro, siendo éste más relajado y productivo.
- Ayuda a manifestar actitudes respetuosas hacia los otros y a valorar los sentimientos tanto propios como ajenos.
- Ayuda a buscar soluciones cooperativas a los conflictos, soluciones que convienen a ambas partes.
- Mejora la capacidad para resolver conflictos de forma no violenta.
- Mejora la capacidad de diálogo y escucha.
- Favorece las relaciones interpersonales.
- Disminuye el número de conflictos y el tiempo que dedican los profesores a resolverlos.
- Se reduce el número de sanciones y expulsiones.
- Disminuye la intervención de los adultos a la hora de solucionar conflictos.

Por otro lado, Vinyamata (2007) también apunta que muchas veces la persona que se acerca como mediador a un conflicto busca con urgencia crear las condiciones para que se encuentren las soluciones de forma rápida, sin entrar en el estudio de las causas. Es muy necesario reflexionar acerca de dónde, cómo y cuándo se generan los conflictos, así como conocer el qué los provoca:

“El conocimiento, la capacidad de entender los conflictos resulta imprescindible y fundamental, si se pretende ayudar a las personas en conflicto o en crisis. Prescindir de ello conducirá irremediabilmente al fracaso”.

Boqué y otros (2005) apunta que la mediación reduce la violencia y los comportamientos disruptivos en los centros, produce una mayor efectividad en comparación con las medidas exclusivamente disciplinarias, desarrolla habilidades sociales y mejora el clima de la clase, con el consiguiente aumento del rendimiento académico.

Vinyamata (2007) en este mismo sentido apunta como ventajas las siguientes: ahorro de tiempo, menor desgaste psicológico, rapidez y sencillez, facilidad de comprensión y contemplar a la persona de forma integral.

Añadimos otra opinión de: “uno de los puntos fuertes de la mediación reside en el hecho de que los acuerdos tomados en común se traducen en un grado de cumplimiento mayor que las decisiones impuestas por una autoridad externa” Boqué (2002).

Esta misma autora (Boqué, 2002: p. 21) nos habla de las dos facetas que tienen los programas de mediación. Por un lado, la prevención del conflicto y, por otro, la intervención en el conflicto. De esta forma, los objetivos de la mediación atenderán a distintos objetivos, ya se trate de una faceta o de otra.

1. En cuanto a la Prevención: “Aceptar y valorar las diferencias. Fomentar la inclusión y cohesión entre todos los miembros de la comunidad educativa. Adqui-

rir habilidades para aprender a actuar ante los conflictos defendiendo los propios intereses y sin recurrir a la violencia”.

2. En cuanto a la Intervención: “Fomentar el consenso por encima de la imposición de normas. Aumentar la corresponsabilidad de los protagonistas del conflicto. Favorecer la comunicación y la elaboración de los conflictos. Primar la reparación por encima del castigo, y la reconciliación por encima del rencor”.

También recogemos unas notas de Boqué y otros (2005), para mostrar las dificultades u obstáculos que encuentra la mediación:

- Consumo de tiempo para formar al profesorado y alumnado mediador.
- La conflictividad en el entorno familiar y social interfiere negativamente con los resultados previstos.
- La puesta en marcha de estos programas está basada en el voluntarismo de un grupo de profesores, lo cuál no garantiza su continuidad en el tiempo.
- Es necesario delimitar qué tipo de conflictos pueden ser abordados con esta estrategia y cuáles requieren una intervención terapéutica o la aplicación de normas disciplinarias.

Coincide Vinyamata (2007) con estas apreciaciones al defender que uno debe tener claros los límites de la mediación y no pretender resolver con esta estrategia cualquier conflicto. Hay casos difíciles y complejos que requieren la intervención de un especialista cualificado, ya que en estos casos la mediación se muestra insuficiente.

A este respecto, Haynes (1993) dice que las negociaciones han de producirse cuando las partes en una disputa han reconocido su existencia, acuerdan la necesidad de resolverla, y se comprometen activamente en un proceso diseñado para solucionar la misma.

Elena Bauxali (2002, p. 4) piensa también que “podemos ser buenos mediadores, utilizar correctamente las herramientas del mediador y aplicar una a una las fases de la mediación, pero a pesar de lo anterior en muchas ocasiones van a seguir existiendo conflictos con difícil solución”. La explicación trata de buscarla esta especialista en mediación en lo que ella denomina la cultura de la mediación:

“Nuestra sociedad muestra graves problemas de comunicación, de diálogo, que deja paso en demasiadas ocasiones a la violencia. Nos falta tiempo, nos falta un espacio y el lugar adecuado para hablar, escuchar, para entenderse. Poco a poco, como sociedad en continuo crecimiento hemos ganado independencia, autonomía, sabiduría, competitividad, pero hemos perdido en el camino algo importante, algo que sólo podemos apreciar en poblaciones pequeñas, los valores morales, la solidaridad, el compañerismo, la comprensión y el entendimiento”

La mediación, por tanto, aunque se trata de una muy buena herramienta, no es la solución para resolver cualquier problema.

3.8. El entrenamiento en habilidades sociales

Comenzaremos haciendo una revisión teórica del concepto “habilidades sociales”, recogiendo distintas opiniones de autores que nos ofrecerán un amplio abanico de aspectos para ayudarnos a comprender la relevancia de este importantísimo -a mi entender- elemento aglutinador de comportamientos, tan básicos y necesarios que se les debi-

era dar un tratamiento similar al de los aprendizajes instrumentales, es decir, como conjunto de saberes fundamentales para construir nuevos aprendizajes.

El tema de las Habilidades Sociales, y todo lo relacionado con ellas, lleva aproximadamente diez años en auge por diversas razones, entre ellas, su aplicabilidad a numerosas áreas y ámbitos, así como el considerarlas importancia considerable para un desarrollo adecuado de la persona. Gil y León (1998) afirman que las habilidades sociales constituyen recursos indispensables para realizar actividades fundamentales en la vida, como son relacionarnos con los demás, realizar amistades y desarrollar redes sociales, trabajar en equipo, prestar servicios de calidad a clientes, etc. Con ello queda justificada su importancia.

Las habilidades sociales, pues, están cobrando una gran importancia en los últimos años. Vallés y Vallés (1996) destacan algunas causas más:

- Relación existente entre nivel de competencia social y adaptación psicológica.
- Ampliación de las áreas de aplicación y aplicación al contexto escolar.
- Funcionalidad de las habilidades sociales.

Inés Monjas (1993) cita varias funciones que cumplen las habilidades sociales. Destacamos las siguientes:

- Aprendizaje de la reciprocidad.
- Adopción de distintos roles: de hablante, de escuchante, ponerse en lugar del otro...
- Aprendizaje de comportamientos de cooperación: trabajo en equipo, compartir tareas, destrezas de colaboración...
- Autocontrol y regulación de la propia conducta.
- Apoyo emocional de los iguales: afecto, ayuda, apoyo, compañía...

Las habilidades sociales presentan una larga historia. Phillips (1985) remonta sus raíces a diversos trabajos realizados con niños en la década de los 30, aunque no se utilizaba todavía el término Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS). Autores como Jack (1934) o Page (1936) estudiaron diversos aspectos de la conducta social infantil que hoy podríamos encuadrar dentro de este campo.

El primer libro dedicado exclusivamente al EHS (asertividad), publicado por Alberti y Emmons (1970) tenía el título *Your Perfect Right*. En él los autores distinguían entre agresión, sumisión y asertividad, dejando consignado ya el nombre de Entrenamiento Asertivo (Assertive training o A.T.) con que los autores distinguen su escuela.

Una segunda fuente o línea de investigación se produce en torno a los trabajos de Zigler y Phillips (1960 y 1961) sobre la competencia social con adultos institucionalizados. Estos autores demostraron que cuanto mayor es la competencia social de los pacientes, menor es el tiempo que permanecen en el hospital y menor es la tasa de recaídas.

Además de estas fuentes, que se desarrollan en EEUU y tienen tintes conductistas, hemos de mencionar una tercera línea de investigación que se genera en Inglaterra en los años 60 y principios de los 70 con los trabajos de Argyle y Kendon (1967) y Welford (1976). Con ellos no sólo se habla de conducta sino de cogniciones y de conductas no fácilmente observables.

Otro aspecto que merece la pena tratar es la evolución del término Habilidades Sociales. Salter (1949) comenzó a nombrarla con el término “personalidad excitatoria e inhibitoria”. Mayor repercusión obtuvo el término que utilizaba Wolpe (1958): “conducta asertiva”. “Efectividad personal” lo llamó Liberman y cols (1975). Pero ninguno de ellos prosperó. Fue a mediados de los 60 cuando el término habilidades sociales sustituyó al de “conducta asertiva”, a la vez que la denominación de entrenamiento en habilidades sociales empieza a plantearse por Curran (1977).

Otros términos que se han utilizado como sinónimos han sido los de “competencia social” y “aprendizaje estructurado”. Pero el de habilidades sociales es el término que mayor implantación tiene en la actualidad. Hay que añadir que, en numerosas investigaciones retrospectivas, se encuentran interrelaciones importantes entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico de la persona. Todos estos precedentes han contribuido a la necesidad de buscar y desarrollar estrategias encaminadas a la enseñanza de las habilidades sociales.

Meinchenbaum y cols (1981) defienden la imposibilidad de dar una definición consistente del término competencia social, ya que dicha definición cambia dependiendo del contexto: marco cultural determinado, edad, sexo, clase social, educación... En esta misma línea, Vallés y Vallés (1996, p. 26-27) dicen que aún no existe un consenso que logre una definición universal del término “habilidades sociales”: No obstante, casi todo el mundo tiene una definición aunque solo sea a nivel intuitivo de este concepto.

El término habilidades sociales haría referencia al proceso por el cual la gente se relaciona de forma eficaz y hábil con los demás (Sptizberg y Cupach, 1989). Hay muchos autores que se refieren a lo mismo cuando hablan de competencia social y habilidades sociales. Delimitaremos ambos conceptos.

El modelo de competencia social fue desarrollado por Argyle y Kendon (1967). Para estos autores se trataría de la capacidad que tiene un individuo para ajustar su comportamiento a un contexto determinado. Este ajuste lo iría “limando” debido a la retroalimentación (información) que recibe del entorno.

La perspectiva cronológica nos ilustrará sobre el término, contando para ello con algunas de estas definiciones que recoge Caballo (1993, pp. 5-6).

Wolpe (1977, p. 96) entendía la habilidad social como la expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.

Alberti y Emmons (1978, p. 2) la entendían como la conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás.

Linehan (1984, p. 153) las define en términos de su eficacia en una situación, es decir, de la función que cumplen, citando así tres tipos de consecuencias:

- Eficacia para alcanzar los objetivos.
- Eficacia para mantener o mejorar las relaciones con las otras personas.
- Eficacia para mantener la autoestima de la persona.

Kelly (1992, p. 3) alude a ellas como "aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento del ambiente".

Caballo (1986) considera una conducta socialmente habilidosa a ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Otras definiciones:

García-Sáiz y Gil (1992, p. 69) las describen como comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientados a la obtención de distintos objetivos, para lo cual han de adecuarse a las exigencias situacionales.

Y, por su parte Gil, León y Jarana (1992), proponen que más que buscar una definición única y válida del término habilidad social habría que identificar las características más relevantes de las HHSS y mayoritariamente aceptadas por los expertos:

1. Comportamientos manifiestos: capacidades de actuación que se manifiestan en situaciones de interacción social, (tales capacidades pueden enseñarse y/o mejorarse mediante aprendizaje).
2. Orientación a objetivos: se trata de comportamientos orientados a la obtención de refuerzos bien del entorno o bien personales.
3. Especificidad situacional: los sujetos deben adecuar su comportamiento en función de sus objetivos y de las exigencias de la situación.
4. Componentes de las habilidades sociales: las habilidades sociales comprenden tanto componentes conductuales como cognitivos o fisiológicos.

Siguiendo a Kelly (1992, pp. 19-21), podemos centrarnos en las consecuencias que tienen para el individuo tanto socialmente competente como para aquél que carece de habilidades sociales. Así, poseer y utilizar algunas habilidades sociales facilita el desarrollo de las relaciones, propicia que el sujeto consiga reforzamiento no siempre de carácter social e impide la pérdida de reforzamiento.

Los EHS se han aplicado al ámbito de la educación -que es al que hace referencia nuestro trabajo-, fundamentalmente a la integración social y escolar de niños a través de habilidades de interacción y cooperación. Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) lo aplican al entrenamiento de habilidades sociales en la infancia, Vallés y Vallés (1996) a contextos escolares y Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein (1989) al ámbito de la adolescencia.

3.8.1. Modelos de adquisición de Habilidades Sociales

El modelo de adquisición mediante aprendizaje social de Kelly y el modelo dentro del marco de la psicología industrial de Argyle y Kendon se presentan como los dos modelos más relevantes relativos a cómo pueden adquirirse las habilidades sociales.

Kelly (1992, pp. 32-47) expone el modelo de adquisición de las habilidades sociales desde el paradigma del Aprendizaje Social, afirmando que las habilidades sociales se adquieren mediante reforzamiento positivo y directo de las habilidades, mediante aprendizaje vicario u observacional, mediante retroalimentación interpersonal y mediante el desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales. Según este autor, se adquieren mediante reforzamiento, experiencias de aprendizaje vicario, feedback interpersonal y expectativas cognitivas.

En el Modelo desarrollado en el marco de la Psicología Social Industrial de Argyre y Kendon (1967), según lo exponen Gil, León y Jarana (1992) y Gil (1984 y 1993), las interacciones sociales que tienen lugar entre dos o más personas pueden representarse como un circuito cerrado en el que están presentes los siguientes procesos (García Sáiz y Gil, 1992, p. 52): percepción, traducción, planificación, actuación. Cualquier fallo que se produzca en cada uno de los procesos puede llegar a provocar un cortocircuito. Este modelo, a pesar de su sencillez, fue ampliamente aceptado y generó numerosas revisiones teóricas que incluían críticas y mejoras del modelo. Ésta y otras muchas propuestas propiciaron el que se elaboraran modelos interactivos, en los que el énfasis se puso en los siguientes tres elementos: persona, situación y la interacción entre ambos (persona x situación) (García Sáiz y Gil, 1992, pp. 53-58)

3.8.2. Técnicas de Entrenamiento en Habilidades Sociales.

Seguiremos en este apartado a Gil y García Sáiz (1992), Gil y León (1998), Kelly (1992) y Vallés y Vallés (1996). Nos preguntamos, en primer lugar, si se pueden mejorar las habilidades sociales. A este interrogante tratan de responder los entrenamientos en habilidades sociales (en adelante EHS).

Los Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) suelen tener cuatro fases:

1. Identificar la conducta.
2. Adquirir la conducta.
3. Practicarla.
4. Generalizarla a cualquier situación.

Tras la entrevista en la que se exponen los objetivos y metodología a aplicar y se busca la adhesión al tratamiento de las personas que van a participar en el EHS, se pasa a la fase de adquisición y generalización de las diferentes habilidades que vamos a entrenar, utilizando en su aplicación las siguientes técnicas y en el siguiente orden (ver García-Vera, Sanz y Gil y León, 1998; Gil, 1993):

1. Instrucciones. Son explicaciones sencillas que se centran en los comportamientos que van a ser objeto de entrenamiento. Con ello se pretende guiar en la ejecución de conductas, centrándose desde un primer momento en los comportamientos que tienen que observar en el modelo y realizar después en la fase de ensayo.
2. Modelado. Consiste en la exhibición por parte de un modelo de los patrones de comportamiento que van a ser objeto de entrenamiento. Con ello se pretende que los sujetos observen las conductas objetivo que después deberán ensayar.
3. Ensayo conductual. Consiste en practicar los comportamientos observados en el modelo. Esta práctica debe repetirse el número necesario de veces, hasta que los sujetos adquieran el nivel de competencia necesario. Existen dos modalidades de ensayo: ensayo real y encubierto (Gil y Sáiz, 1992; García-Vera, Sanz y Gil y León, 1998).
4. Retroalimentación (feedback). Consiste en proporcionar información al sujeto que está entrenándose de su actuación durante el ensayo conductual. Con esta técnica se intenta “moldear”, optimizar, las conductas del sujeto, se pretende que el sujeto sepa qué hace bien y qué puede hacer mejor. El feedback debe aplicarse

lo más inmediatamente posible tras la conducta y debe referirse a los componentes que están siendo entrenados: primero mencionar los progresos sobre ensayos anteriores (acompañado de reforzamiento positivo), a continuación los aspectos que pueden mejorarse. Estudios sobre forma de aplicar feedback podemos encontrarlos en Gross & Ekstrand (1983).

5. Refuerzo. Consiste esta técnica en motivar las mejoras que van alcanzando los sujetos así como la participación en los entrenamientos. El refuerzo es fundamental para mejorar los aprendizajes y para asegurar el mantenimiento de los mismos.

6. Generalización. Consiste en exhibir los comportamientos objeto de entrenamiento en escenarios diferentes a los que los produjeron.

3.8.3. Programas que han servido de guía para la elaboración de nuestro programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales

Aunque el programa que hemos utilizado para realizar nuestro trabajo empírico ha sido elaborado por nosotros, hemos revisado varios programas de entrenamiento en habilidades sociales que había de antemano realizados y que nos han servido para recoger elementos comunes a todos ellos y así fundamentar el nuestro sobre bases ya probadas. Entre los mismos destacamos los cuatro siguientes: el programa de habilidades sociales en la infancia de Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1983); el programa de desarrollo social y afectivo, de M^a V. Trianes y A. Muñoz, (1994); el programa de habilidades y autocontrol en la adolescencia de Goldstein, A.P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989) y el programa de enseñanza de habilidades de interacción social de Monjas, M. I. (PEHIS), 1997. Veamos un breve comentario descriptivo de todos ellos.

El propósito del Programa de habilidades sociales en la infancia (Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E., 1983) se centra en proporcionar un conocimiento suficiente sobre la evaluación y enseñanza de las habilidades sociales. El material está adaptado a las necesidades y estilos de comunicación infantiles. Aunque es un material muy estructurado, permite la flexibilidad de aplicación bien en grupo, o bien individual. El material sigue una secuencia lógica yendo de las habilidades más simples -hacer cumplidos, pedir favores, preguntar, etc.- a las más complejas -interacciones con el sexo opuesto, toma de decisiones, resolución de conflictos, etc.-.

Con el material del Programa de desarrollo social y afectivo (M^a V. Trianes y A. Muñoz, 1994) las autoras buscan la promoción del desarrollo social y afectivo, utilizando para ello la enseñanza de competencias conductuales, cognitivas e interpersonales. Las características generales del diseño de instrucción son tres:

- Diseño abierto y participativo. El programa se puede aplicar a niños desde 2º o 3º de Primaria hasta 6º de esa etapa o 1º de la E.S.O., pudiendo realizar adaptaciones al aula concreta donde se aplique.
- Temporalización flexible. El tiempo de aplicación varía dependiendo de la edad y necesidades educativas del alumnado.
- Necesidad de cooperación entre los profesores. Es difícil que un solo profesor pueda aplicarlo en un centro, lo ideal es que un grupo de profesores se implique en el programa.

A los autores del Programa de habilidades y autocontrol en la adolescencia de Goldstein, A.P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989) les preocupan los comportamientos de tres tipos de jóvenes: los que manifiestan agresividad, los que manifiestan retraimiento y aquellos que manifiestan conductas inmaduras. Proponen lo que llaman el método del Aprendizaje Estructurado. Se trata de un método psicopedagógico especialmente diseñado para aumentar las habilidades prosociales e interpersonales de estos tres grupos de adolescentes. El método del Aprendizaje Estructurado consiste, en definitiva, en la utilización de las cuatro técnicas básicas que recogen la mayoría de los programas de EHS, a saber:

- a. Modelamiento.
- b. Representación de papeles (role playing).
- c. Retroalimentación del rendimiento y reforzamiento.
- d. Generalización de los aprendizajes.

El Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (Monjas, M. I. [PEHIS], 1997) se justifica por la necesidad que tiene la escuela de dar respuesta a aquellos alumnos que muestran dificultades, tanto a nivel académico como a nivel de aceptación por los demás compañeros, ya que dichas primeras manifestaciones se encuentran asociadas a medio o largo plazo con abandono escolar, delincuencia y trastornos psicopatológicos en la edad adulta. La autora incide en el hecho de que nuestro sistema educativo presta mucha atención a la adquisición de contenidos meramente académicos y raramente en la adquisición de otro tipo de habilidades que le sirvan al alumno para desenvolverse en su quehacer diario, dentro o fuera de la institución educativa. La meta principal del entrenamiento en habilidades sociales es lograr la competencia social, lo que significa el fomento de las relaciones interpersonales positivas con sus compañeros y con los adultos de su entorno. Utiliza las técnicas “clásicas” de entrenamiento que ya hemos nombrado al inicio de este apartado: Instrucción verbal, modelado, moldeamiento, práctica, reforzamiento, retroalimentación o feedback y tareas o deberes.

3.9. Bibliografía

- Aguirre, A. y otros (2005). *La mediación escolar*. Barcelona: Graó.
- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1970). *Your Perfect Right*. California: Impact Publishers.
- Alcázar, G. M. (2002). *Escuela y comunidad: Como convivir con las diferencias*. Tercera Jornada de mediación escolar 6 y 7 de marzo de 2002: El papel del equipo docente.
- Alonso, M^a Luisa, Pereira, M^a Carmen y Soto, Jorge. [s.a.] *Convivencia versus violencia. Una propuesta de intervención educativa* [en línea]. <<http://www.el-refugioesjo.net/bullying/convivencia.htm>> [Consulta 5 mayo 2007]
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, H.H. (1937). An experimental study of dominative and integrative behaviour in children of preschool age. *Journal of Social Psychology*, 8, 335-345.
- Antón, A. (2002). Intervención psicoeducativa en alumnos con altas capacidades intelectuales. En M^a E. del Campo (Ed.) *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Sanz y Torres.
- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). The experimental análisis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.

- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Asociación de Psiquiatría Americana (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV)*. Barcelona: Masson.
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza psicología.
- Ayerbe, P. (2001). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con la conducta social. En Francisco Salvador (Director), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, Volumen II, página 348 y 349. Archidona: Aljibe.
- Ayllon, T. y Azrin, N. (1965). The measurement and reinforcement of behavior of psychotics. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 8, 357-383.
- Ayllon, T., & Azrin, N. (1968). *The token economy: A motivational system for therapy and rehabilitation*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bach, E. (2005). *Valores y convivencia*. Sexta Jornada de mediación escolar 14 y 15 abril 2005: Valores y mediación.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barberá, V. (1989). *Proyecto Educativo, Plan Anual de Centro, Programación Docente y Memoria*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Baixauli, Elena, (2002): *La Mediación Familiar: un camino hacia la solución de conflictos*. [en línea] <<http://www.adimer.org/docus/lamf.pdf>> [Consulta: 8 mayo 2007].
- Barriocanal, Luis “Regulación de la convivencia y participación del alumnado en Educación Secundaria. [en línea]. *Comunidad Escolar*. 5 julio 2000, nº 659 <<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/659/portada.html>> [Consulta 6 mayo 2007].
- Beltrán, Jesús A. *Algunas claves psicológicas para la construcción de la convivencia escolar. Consejo Escolar del Estado*. Seminario sobre “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia” [en línea]. Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001 < <http://www.mec.es/cescs/seminario2000-2001.htm> > [Consulta 11 mayo 2007].
- Boqué, C. (2000). *Retos pedagógicos de la mediación*. Segunda Jornada de mediación escolar 24 de marzo de 2000: Experiencias de mediación escolar en Catalunya.
- Boqué, C. (2003). *Actividades para aprender a mediar en la educación obligatoria*. Cuarta Jornada de mediación escolar 6 y 7 de marzo de 2003: Materiales para trabajar la mediación en los centros educativos.
- Boqué, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Boqué, M.C., Corominas, Y., Escoll, M. y Espert, M. (2002). *Hagamos las paces*. Barcelona: CEAC.
- Burgess, H. and Burgess, G. M. (1997). *Encyclopedia of Conflict Resolution*. Santa Barbara, CA: ABC-Clío.
- Buxarrais, M. R. *La transmisión de valores en la juventud* [en línea] (18/07/2005). <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=604&SeccioID=901> [Consulta: 27/03/2007].

- Caballo, V.E. (1993). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cáceres, J. (1987). Técnicas aversivas. En J. Mayor y F. J. Labrador. *Manual de Modificación de Conducta*. Madrid: Ed. Alhambra, pp. 299-324.
- Carrillo, J. M. (1987). *Técnicas basadas en condicionamiento operante*. En J. Mayor y F.J. Labrador. *Manual de Modificación de Conducta*. Madrid: Ed. Alhambra, pp. 265-294.
- Casamayor, G. y cols. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Castaño, Julia y González, José Joaquín. (2005). *Formación de mediadores en educación* [en línea]. Centro de Profesores José de Castillejo de Ciudad Real. www.cpr-cr.org/materiales/areas/orientacion/Formacion/Mediadores_escolares.pdf [Consulta 15 mayo 2007]
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, Atención a la Diversidad, Interculturalidad y Convivencia (CTROADIs). (2006). *Convivencia escolar. Centros docentes*. Junta de Comunidades de Castilla la Mancha. Consejería de Educación y Ciencia.
- Chen D.W., Fein G.G., Tam H. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12, 523-544.
- Christenson, S.L., Hirsch, J.A. & Hurley, C.M. (1997). Families with aggressive children and adolescents. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- Consejería de Educación y Ciencia. (1995). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Obligatoria. El reglamento de organización y funcionamiento de los centros*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2006). *El modelo de convivencia en la comunidad autónoma de Castilla la Mancha*. Junta de Comunidades de Castilla la Mancha.
- Consejo Escolar de Castilla la Mancha. (2001). *Informe sobre la convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Consejería de Educación y Cultura de Castilla la Mancha*.
- Consejo Escolar del Estado. (2006). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2004/2005*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cornelius, H. y Faire, S. (1995) *Tú ganas, yo gano. Como resolver los conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones*. Madrid: Ed. Gaia.
- Cortina, Adela. *El vigor de los valores morales para la convivencia*. Consejo Escolar del Estado. Seminario sobre “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia” [en línea]. Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001 < <http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.htm> > [Consulta 11 mayo 2007].
- Cuadrado, I. (2006). Psicología social de los valores humanos. En A. Gómez; E. Gaviria e I. Fernández. (Coord.). *Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 583-617.
- Culley, M. R., Conkling, M. & Emshoff, J. (2006). Environmental and Contextual Influences on School Violence and its Prevention. *Journal of Primary Prevention*, Vol

27(3). Special issue: Environmental and Contextual Influences on School Violence. pp. 217-227.

Curran, J. P. (1977): Skills training as an approach to the treatment of heterosexual-social anxiety. *Psychol. Bull.*, 84, 140-157

Curwin, R. L. and Mendler, A. N. (1988, 1999). *Discipline with Dignity (revised edition)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Decreto de la Convivencia Escolar en Castilla la Mancha (Decreto 3/2008, de 08-01-2008, D.O.C.M. 11 de enero de 2008).

Del Álamo, Luis y Gómez, Juan Carlos. (2005). *Intervención con adolescentes: impacto de un taller de mediación para formar mediadores educativos para la resolución de conflictos interpersonales en contexto de educación secundaria obligatoria*. [en línea] IES Zorrilla. <http://platea.cnice.mecd.es/~fledesma/semiz/Semiz/SERVICIO/INTERVENCION.doc> [Consulta 15 mayo 2007]

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Díaz Aguado, M.J. (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Volumen I. Teoría. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Universitat de Valencia. Serveis de publicacions.

Farré Salvá, S. (2004): *Gestión de conflictos: Taller de mediación*. Barcelona: Ariel.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S (2002). *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*. Madrid: La Catarata.

Ferster, C. B. y Skinner, B. F., (1957). *Schedules of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Fox, R. M., y Azrin, N. H. (1973). The elimination of autistic self-stimulatory behavior by overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 1-14.

Froufe, S. (1998). *Técnicas de grupo en animación comunitaria*. Salamanca: Amarú.

Gairín, J. (1991) *Planteamientos institucionales en los centros educativos. Unidad temática nº 2*. Curso de formación de equipos directivos. MEC.

Gambrill, E. (1977). *Handbook of behavior modification*. San Francisco: Jossey-Bass.

García Raga, L. (2005). *La mediación en el contexto escolar valenciano. Estudio de algunas iniciativas*. Sexta Jornada de mediación escolar 14 y 15 abril 2005: Valores y mediación.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Gaviria, E. (2006). Conflicto y estrategias de solución. En A. Gómez; E. Gaviria e I. Fernández. (Coord.). *Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 447-498.

- Generalitat de Catalunya. (2003). *La convivencia en els centres docents d'ensenyament secundari*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Gil, F. (1984). Entrenamiento en Habilidades Sociales. En J. Mayor y F. J. Labrador, *Manual de Modificación de Conducta*. Madrid: Editorial Alhambra, 399-424.
- Gil, F. (1993). *Entrenamiento en Habilidades Sociales* en Vallejo, M. A. y Ruíz, M. A. *Manual Práctico de Modificación de Conducta*. Madrid: Fundación Universidad Empresa-UNED.
- Gil, F. y García Sáiz, M. (1992). Técnicas del entrenamiento en habilidades sociales. En F. Gil, J. M. León y L. Jarana (Coord.). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Eudema.
- Gil, F. y León, J.M. (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gil, F.; León, J. M. y Jarana, L. (Coord.). (1992). *Habilidades sociales y salud*. Madrid, Eudema.
- Gil, M.D.; Soriano, M. y Jarque, S. (2002). Características socioafectivas y conductuales que influyen en las dificultades de aprendizaje. En M^a E. del Campo (Ed.), *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gobierno de Castilla la Mancha (2006). *Acuerdo por la Convivencia en los centros escolares de Castilla la Mancha*. [en línea] < [www.educa.jccm.es/educacion-jccm/cm/educacion_jccm/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=56164](http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion_jccm/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=56164)>. [Consulta: 8 mayo 2007].
- Goldstein, A.P. & Conoley, J.C. (1997). Student aggression: Current status. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- Gómez, A. (2006). Conducta de ayuda, conducta prosocial y altruismo. En A. Gómez, E. Gaviria e I. Fernández, *Psicología Social (pp. 329-391)*. Madrid: Sanz y Torres.
- González-Pérez, J. y Criado del Pozo, M.J. (coords). (2004). *Educación en la no-violencia*. Madrid: CCS.
- Grasa, R. (1987). *Vivir el conflicto. Cuadernos de pedagogía*, 150, 58-62.
- Grau, A. (2004). *Experiencia de convivencia y mediación en el IES Miquel Tarradell de Barcelona*. Quinta Jornada de mediación escolar 26 y 27 de marzo de 2004: Convivencia y Mediación
- Gross, A. M., & Ekstrand, M. (1983). Increasing and maintaining rates of teacher praise: A study using public posting and feedback fading. *Behavior Modification*, 7(1), 126-135.
- Harris, A., & Reid, J. B. (1981). The consistency of a class of coercive child behaviors across school settings for individual subjects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 219-227.
- Haynes, J. M., (1995). *Fundamentos de la Mediación Familiar*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.

- Johnson, D. W. and R. T. Johnson (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1998). *Conducta Antisocial*. Pirámide: Madrid.
- Kazdin, A.E. (1978/1983). *Historia de la modificación de conducta*. Bilbao: DDB.
- Keller, H.R. & Tapasak, R.C. (1997). Classroom management. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- Kelly, J. A. (1992). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kristiansen, C. y Hotte, A. (1996). Morality and the Self: Implications for the When and How of Value-Attitude-Behavior *Relations*. En C. Seligman; J. Olson y M. Zanna (Eds.), *The Psychology of Values*. Mahwah, Nueva Jersey: L. Erlbaum Associates.
- L'Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés y ACORD Servicio de mediación. (2006) [cd-rom]. *Curso de mediación escolar*. Argelaguer (Girona).
- Labrador, F. J., Cruzado, J. A. (1993). Técnicas de control de contingencias. En M.A. Vallejo y M.A. Ruíz. *Manual Práctico de Modificación de Conducta*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa, pp. 169-262.
- Labrador, F. J., Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (Eds.) (1995). *Manual de Técnicas de Modificación de Conducta*. Pirámide: Madrid.
- Led, Pere. (2006). *El programa de convivencia y mediación escolar en Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa [en línea] <http://www.buendia.uva.es/Ficheros/0/Documentos/Pere%20Led%20Conferencia.pdf> [Consulta 15 mayo 2007]
- Lederach, Jean Paul. (1996). *Mediación* [en línea]. Centro de Investigación por la Paz Gernika GoGoratur. < <http://www.gernikagoratur.org/documento8.pdf> > [Consulta 13 mayo 2007]
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). B.O.E. de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). B.O.E. de 4 de mayo de 2006.
- Llano, C. (1999): *Conflictos familiares a escena*. Madrid: PPC.
- Lorenzo, M. Luz (2002). *La construcción democrática de las normas como factor regulador y favorecedor de la convivencia escolar y del aprendizaje* [en línea]. Biblioteca digital de Organización de Estados Iberoamericanos <<http://www.oei.es/valores2/luzlorenzo.htm> > [Consulta: 8 mayo 2007]
- Luca de Tena, C., Rodríguez, R.I., Sureda, I. (2001). *Programa de habilidades Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- M.E.C. (1995). *Materiales para la Reforma* (Cajas Rojas). Orientación y Tutoría. Madrid.
- M.E.C. (2006). *Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar*. [en línea] < http://blog.educastur.es/convivencia/files/2007/08/plan_conv_mec.pdf > [Consulta: 8 mayo 2007].

- M.E.C. y Organizaciones Sindicales (2005). *Acuerdo Básico entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales sobre condiciones sociolaborales del profesorado*, de 20 de octubre de 2005. [en línea] <http://www.csi-csif.es/castillayleon/modules/mod_ense/documentos/20051020_acuerdo_mec.pdf> [Consulta: 8 mayo 2007].
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2008). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados*. [en línea] <http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf> [Consulta 11 mayo 2009]
- Maestros, B. y Peñaranda, M. C. (2007). *La interacción social*. En: Ibáñez, T. (coord.). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC.
- María José Díaz-Aguado Jalón. *Aprendizaje cooperativo y curriculum de la no-violencia* [en línea]. 10-07-05. <http://mariajosediaz-aguado.tk> [Consulta 5 mayo 2007]
- Martínez Zampa, D.F. (2003). *Mediación escolar: ¿Solo enseñar a mediar?* Cuarta Jornada de mediación escolar 6 y 7 de marzo de 2003: Materiales para trabajar la mediación en los centros educativos.
- Martínez Zampa, Daniel F. (2001). *Conflictos y mediación ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación?* [en línea]. Equipo interdisciplinario capacitador en mediación educativa. <<http://www.mediacioneducativa.com.ar/notas14.htm>> [Consulta 15 mayo 2007]
- Martínez Zampa, Daniel F. (2002). *El rol de los docentes en el desarrollo de los programas de mediación escolar* [en línea]. Revista Iberoamericana de Educación. <http://www.rieoei.org/experiencias24.htm> [Consulta 15 de mayo de 2007].
- Martínez Zampa, Daniel F. (2003). *Violencia escolar y mediación* [en línea]. Equipo interdisciplinario capacitador en mediación educativa. <<http://www.mediacioneducativa.com.ar/notas11.htm>> [Consulta 15 mayo 2007]
- Martínez, Miquel. *Aprendizaje, convivencia y pluralismo*. Consejo Escolar del Estado. Seminario sobre “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia” [en línea]. Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001 <<http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.htm>> [Consulta 11 mayo 2007].
- Medina, J. *Pedagogía de los valores - Una didáctica de los valores: dignidad humana, criterio y justicia según algunos autores clásicos* [en línea]. Biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos. <<http://www.oei.es/valores2/jorgemedina.htm>> [Consulta: 5 mayo 2007]
- Megías, E.; Comas, D.; Elzo, J.; Megias, I.; Navarro, J.; Rodríguez, E. y Romani, O. (2000). *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas*. Barcelona: Colección Estudios Sociales. Fundación "la Caixa".
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Méndez, A. (2003). *La mediación entre iguales IES “Lluís de Requesens”, de Molins de Rei. Materiales para formar alumnos mediadores y alumnas mediadoras*. Cuarta Jornada de mediación escolar 6 y 7 de marzo de 2003: Materiales para trabajar la mediación en los centros educativos
- Molero, F. (2006). Procesos grupales. En A. Gómez; E. Gaviria e I. Fernández. (Coord.). *Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 499-533.

- Molpeceres, M., Llinares, L. y Musitu, G. (2001). Internalización de valores sociales y estrategias educativas parentales. En M. Ros y V.V. Gouveia (Coords.), *Psicología Social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 197-218). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. Valladolid: Trilce.
- Monsalvo, Eugenio (2007). "El aula democrática: tipificación de las normas de convivencia [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 41/2 <<http://rieoei.org/experiencias141.html>> [Consulta 8 mayo 2007]
- Moraleda, M. (1995). *Comportamientos sociales hábiles en la infancia y adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Morton, T. (1987). *Childhood aggression in the context of family interaction en Childhood Aggression and Violence*. Editado por: Crowell, D., Evans, I. M., y O'Donnell, C. R. New York: Plenum Press.
- Munduate Jaca, L. y Medina Díaz, F. (2005). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid. Psicología: Pirámide.
- Murphy, J. (2002). *Cómo manejar los conflictos en el trabajo*. Madrid: FC Editorial.
- Olweus, D (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mer-gablum
- Ortega, Rosario, Fernández, Isabel & del Rey, Rosario. *Abordar la Violencia en las Escuelas: Un Informe de España. Connect initiative. Tackling violence in schools* [en línea]. 8/03/2002 < <http://www.gold.ac.uk/connect/sreportsspain.html>> [Consulta 11 mayo 2007].
- Osher, D., Dwyer, K. & Jimerson, S. R. (2006). Safe, supportive, and effective schools: Promoting school success to reduce school violence. In *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. À Jimerson, Shane R.; Furlong, Michael; Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. pp. 51-71.
- Ozer, E. J. (2006). Contextual Effects in School-Based Violence Prevention Programs: A Conceptual Framework and Empirical Review. *Journal of Primary Prevention*, 7(3), Special issue: Environmental and Contextual Influences on School Violence. pp. 315-340.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D. y Ramsey, E. (1989). A Developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Pavlov, I.P. (1903/1982). Psicología y psicopatología experimentales en los animales. In I. P. Pavlov (Aut.). *La actividad nerviosa superior. Obras escogidas* (pp. 109-122). Barcelona: Fontanella.
- Pérez Crespo, María Jesús (2002). *La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas*. *Revista Educación y Futuro*. Diciembre 2002. [en línea] *Revista EDUCACION Y FUTURO*. Diciembre 2002. <http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/Ef8/exp_intervncion_mediadora.htm#_ftn1> [Consulta 14 mayo 2007]

- Pérez Juste, Ramón. Consejo Escolar del Estado. Seminario sobre “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia” [en línea]. Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001 < <http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.htm> > [Consulta 11 mayo 2007].
- Perry, M. A. & Furukawa, M. J. (1987). Métodos de modelado. En: F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Cómo ayudar al cambio en psicoterapia*, pp. 167-215. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pruitt, D. G., & Carnevale, P. J. (1993). *Negotiation in social conflict*. Buckingham, England: Open University Press and Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Pruitt, D.G. (1995). Conflict. In T. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford : Blackwell.
- Pujolás, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Zaragoza: Universidad de Vic.
- Putallaz, M. & Sheppard, B.H. (1992). Conflict management and social competence. In C.U. Shantz and W.W. Hartup (eds), *Conflict in Child and Adolescent Development*. New York: Cambridge University Press.
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo de 1995, derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia. (BOE núm. 131, 2 de Junio 1995).
- Real Decreto 275/, 2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (BOE núm. 64, 15 de Marzo 2007)
- Rechea, C.; Barberet, R.; Montañés, J. y Arroyo, L. (1995). *La Delincuencia Juvenil en España: Autoinforme de los Jóvenes*. Madrid: Ministerio de Justicia e Interior.
- Redorta, J. (2003). *El marco educativo y la mediación*. Cuarta Jornada de mediación escolar 6 y 7 de marzo de 2003: Materiales para trabajar la mediación en los centros educativos
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos*. Barcelona: Paidós mediación.
- Rimm, D. C. y Masters, J. C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. New York: Academic Press.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez, R.I. y Luca de Tena, C. (2001): *Programa de disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R.I. y Luca de Tena, C. (2001). *Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Ros, M. (2001). Psicología social de los valores: una perspectiva histórica. En M. Ros & V. Gouveia (Eds), *Psicología social de los valores humanos (pp. 27-51)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rozenblum de Horowitz, S. (1998). *Mediación en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- San Martín, J. A. (2003). *La mediación escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez, P. y Luengo, F. (Dir.). “La convivencia democrática y la disciplina escolar” [en línea]. Proyecto Atlántida www.proyecto-atlantida.org [Consulta 8 mayo 2007]

- Sánchez, Paz y Luengo, Florencio. (2003). *La convivencia democrática y la disciplina escolar* [en línea]. Proyecto Atlántida www.proyecto-atlantida.org [Consulta 8 mayo 2007]
- Santos Guerra, M.A. *Currículum oculto y aprendizaje en valores* [en línea]. El Refugio Bullying. 27.05.2006. <http://el-refugio.net/index.php?option=com_content&task=view&id=240&Itemid=2> [Consulta 5 mayo 2007]
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide psicología.
- Schwartz, S. H. (2001) ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores? En M. Ros y V. Gouveia (Eds), *Psicología social de los valores humanos* (pp. 53-76). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana. (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Alicante.
- Six, Jean Francoise. (2004). *Los conflictos en la vida cotidiana* [en línea]. Forum Barcelona 2004. http://www.barcelona2004.org/esp/banco_del_conocimiento/documentos/ficha.cfm?Id Doc =503 [Consulta 14 mayo 2007]
- Skinner, B. F. (1957). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stephens, R.D. (1997). National trends in school violence: statistics and prevention strategies. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the School*, 39(2), 127-138.
- Striepling, S. H. (1997). The low-aggression classroom: a teacher's view. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- Taboada, M. C. (1999). *Peers Mediation: Mediación escolar en el Reino Unido*. Primera Jornada de mediación escolar de Olot. 5 y 6 marzo 1999. Otra forma de trabajar los conflictos en la escuela: La mediación escolar.
- Tierno, B. (1994). *Valores humanos*. Madrid: Taller de Editores.
- Torrego Seijo, J.C. (coord.) (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid: Alianza ensayo.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Marco General*. En Paz Sánchez y Florencio Luengo (Dir.). "La convivencia democrática y la disciplina escolar" [en línea]. Proyecto Atlántida www.proyecto-atlantida.org [Consulta 8 mayo 2007]
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Colectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Trianes Torres, M. V. (1996). *Educación y competencia social*. Granada: Aljibe.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.

- Ullmann, L. P., y Krasner, L. (Eds.) (1975). *A psychological approach to abnormal behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. (Originally published 1969.)
- Universidad de Alcalá. (2005). *La participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Consejo Escolar de Castilla la Mancha.
- Uranga, M. (1997). Experiencias de mediación escolar en Gernika. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 65-68.
- Vallés, A. y Vallés, A. (1996). *Las Habilidades sociales en la Escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Vinyamata Camp, E. (2003). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.
- Viñas Cirera, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Welford, A. T. (1976). *Skilled performance: Perceptual and motor skills*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Williams, R.L. (1987). Current Issues in Classroom Behavior Management. En Glover, J.A. y Ronning, R.R. *Historical Foundations of Educational Psychology*. New York and London: Plenum Press.
- Worchel, S., Coutant-Sassic, D. y Wong, F. (1993). Toward a more balanced view of conflict: There is a positive side. En S. Worchel y J. Simpson (Eds.), *Conflict between people and groups: Causes, processes and resolutions* (pp. 76-89). Chicago: Nelson Hall.
- Zigler, E. y Phillips, L. (1960): Social effectiveness and symptomatic behaviours. *J. of Abnorm, and Soc. Pshychol.*, 61, 231-238.
- Zigler, E. y Phillips, L. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *J. of Abnorm, and Soc. Pshychol.*, 63, 264-271.

CAPÍTULO II

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

1. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En primer lugar, debiéramos hacernos una pregunta: ¿hemos de confiar tan sólo en los métodos científicos? La respuesta posiblemente nos lleve a plantearnos la realidad y el pensamiento científico de manera dicotómica. Pero hablar en términos absolutos nos lleva indefectiblemente muchas veces a equivocarnos. Si respondemos afirmativamente, negamos la validez de otros métodos, y si respondemos negativamente, negamos el porqué de la mayoría de los avances científicos de los últimos 200 años.

Por tanto creo que otros métodos “no científicos” deben ser tenidos en consideración. Pongo por caso el poder contar con creencias, intuiciones, sospechas o experiencias propias o ajenas y, entre éstas últimas, las provenientes de conocimientos teóricos establecidos por personas que se han dedicado a teorizar durante años un determinado fenómeno. Pero por otro lado, desde un punto de vista funcional, podríamos cuestionarnos que conocimiento nos ofrece mayor garantías y, desde esta óptica el mejor el conocimiento científico, emanado del método científico aparece sin duda como el que corresponde a nuestra actividad, en sus distintas variantes o paradigmas, entendiendo el constructo paradigma como “el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad” (Castillo y Gento, 1995, p. 27). No está mal recordar las características del método científico:

- Está provisto de mecanismos de control (lógico y estadístico) que le dan consistencia.
- Está abierto a la crítica y a la replicación por parte de otras personas.
- Se trata de un método (hipotético-deductivo) bien ordenado y sistematizado: se parte de un problema, se formulan las hipótesis que puedan explicar el mismo, se validan/refutan y se deducen consecuencias.
- Nunca llega a la verdad absoluta, sino a la duda; no se sacan conclusiones cerradas y definitivas, sino que las conclusiones están abiertas a ser interpretadas de manera distinta. Las conclusiones que se obtienen tienen naturaleza probabilística, siempre hay un margen de error (aunque éste sea estadístico).
- Trata en cierto modo de ser un método constructivista, ya que trata de construir nuevo conocimiento sobre las bases de los ya establecidos.
- Se basa en la observación y en la experiencia, no solo en elucubraciones mentales, que aunque necesarias estas últimas, pueden resultar insuficientes para hacer ciencia.

Pero además, no ha de obviarse la manera de operar del mismo que posibilita una constante interacción entre teoría y práctica: la teoría se contrasta en la práctica y ésta a su vez modifica a la teoría. Asimismo, en Educación, no solo es necesario crear conocimiento

sino que, para que éste sea útil, se precisa que pueda ser generalizado a distintos contextos (validez externa), con las debidas garantías que ofrece el seguimiento de una metodología adecuada.

A la pregunta ¿qué se entiende por investigación educativa? Stenhouse (1987, p. 42) responde:

“Yo considero investigación en educación, la investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa...la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación...los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y...los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores”.

Latorre (2004) busca establecer nuevas relaciones entre enseñanza e investigación, concibiendo la enseñanza como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por los profesores para mejorar su práctica. Esta nueva concepción de la enseñanza se basa -según este autor- en que la teoría se desarrolla a través de la práctica y se modifica mediante nuevas acciones: el profesor investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se van recogiendo a partir de la práctica y de su análisis e interpretación se vuelven a generar nuevas cuestiones e hipótesis para ser sometidas a indagación.

La idea del profesor investigador en su aula surge en Inglaterra en torno a la figura de Stenhouse. Se trata de un profesorado investigador, reflexivo, crítico e innovador de su práctica educativa, un profesor que se cuestiona su papel y lo que hace en el aula, sometiendo a revisión todos los elementos del currículo: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, así como la metodología y la evaluación; entendida esta última como una evaluación continua que se realiza en tres momentos -inicial, continua y final- teniendo en cuenta dos caracteres de la misma: procesual y formativo.

Considerando la importancia que tiene la investigación para avanzar en la educación y en la formación del profesorado, Imbernón (2002) entiende necesaria la investigación en educación para generar cambios, revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición; así como para generar nuevo conocimiento que permita ofrecer una mejor educación a los ciudadanos.

El conocimiento educativo, para Bruce y Russell (1992), se genera desde la práctica en diálogo con otros profesionales reflexivos; se construye por el profesorado al investigar su práctica; es un conocimiento que se adquiere de la experiencia, que se produce cuando los profesores reflexionan sobre los procesos educativos que tienen lugar en su aula y cuya naturaleza dialéctica se inicia, sustenta, prueba y desarrolla a través del diálogo.

La investigación, pues, de esta forma se convierte en un motor de cambio, de renovación de los conocimientos constituidos y de renovación asimismo de las prácticas educativas, teniendo como objetivo la consecución de una sociedad más justa, más libre, así como la formación de un profesorado que pueda provocar este cambio.

También señala este autor la existencia de una fractura abismal en el campo educativo entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Como causas apunta el alejamiento entre el mundo académico de la universidad y el de la práctica de las escuelas, la debilidad

de las técnicas de investigación cuantitativa que se ocupan de generalizar conclusiones a contextos difícilmente replicables, la diferencia entre la búsqueda de un conocimiento universal y el conocimiento práctico y contextualizado. En una palabra, la escasa preocupación por unir lo investigado con la práctica educativa.

Todo ha dejado en el olvido de la investigación el propio trabajo profesional en la teoría y en la práctica educativa, donde los profesores tienen el papel de sujetos, protagonistas activos de dicha investigación. En la actualidad dos enfoques predominan sobre los demás en investigación educativa. Por un lado el enfoque que bebe de la orientación positivista, posibilitando buscar cualidades observables, predecibles y objetivas de los fenómenos educativos para posteriormente generalizarlos. Se trata de una investigación empírica que utiliza metodología cuantitativa-experimentalista, que intenta aproximarse al método científico propio de las ciencias físico-naturales. Por otro lado está la investigación interpretativa, comprensiva, construccionista, naturalista etnográfica, que procura buscar el significado de los fenómenos. Utiliza la metodología cualitativa, poniendo especial énfasis en la interpretación de los hechos humanos.

Los dos polos de la investigación educativa, en un principio, serían, por un lado, una conceptualización restringida encaminada a describir, explicar, predecir y controlar la realidad (investigación básica con la intención de una elaboración teórica) y, por otro lado, una conceptualización abierta encaminada a interpretar, analizar y comprender la realidad.

Los procedimientos que ambos enfoques articulan no debieran ser excluyentes y debiera lograrse una aproximación entre ambos enfoques. A pesar de las opiniones de sus partidarios más radicales, habría que tender hacia la complementariedad, enriqueciendo de esta forma el análisis de los fenómenos educativos. De esta forma se intentaría acercar teoría y práctica, pensamiento y acción.

La orientación positivista a la que hemos hecho antes mención ha provocado un alejamiento de la práctica, propiciando que los efectos en los procesos de mejora de la educación hayan sido escasos. Se procuraría desde este paradigma positivista de propiciar un cambio desde arriba, produciendo, en muchas ocasiones, el rechazo del profesor al sentir dichas propuestas muy alejadas de la realidad que se vive en los centros.

El enfoque interpretativo o crítico sí que propicia la mejora de la práctica educativa. Para ello cuenta con la participación de los profesores, tanto en el diseño como en el desarrollo de la investigación. Desde esta óptica, se busca fomentar un cambio desde abajo, desde los problemas concretos del día a día en los centros, desde las preocupaciones de los que se manchan las manos de tiza. Ésta última tarea investigadora está más cerca de la competencia profesional del profesorado, lo que implica tomar decisiones que conlleven una mejora de la práctica educativa, en suma, investigar “en” la educación más que investigar “sobre” la educación.

Sobre esto mismo Latorre (2004, p. 8) nos advierte de la existencia de “una elección errónea de los problemas de investigación, debido a que quienes trabajan en la teoría están tratando de responder a preguntas que en realidad no se han hecho los que trabajan en la práctica” y también señala que existen “diferencias conceptuales entre el profesorado y quienes investigan, originadas sobre todo por los intereses de los científicos por generar un conocimiento de carácter universal y validado experimentalmente, cuando el que requiere y usa el profesorado es un conocimiento educativo validado en la práctica”.

Se trata de lo que el autor denomina “dicotomía clásica” entre el conocimiento científico y educativo. El primero formado en principios y teorías y orientado hacia la política educativa; el segundo, el educativo, también denominado conocimiento práctico que nosotros los profesores, consideramos fundamental para dar respuesta a los problemas que plantea nuestra práctica docente. Este conocimiento “está generado a partir de procesos de reflexión sobre la práctica docente, y caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones problemáticas que se presenten” (Latorre, 2004, p. 15). Y su metodología aspira a conseguir la pretendida calidad educativa, investigación en el aula y desde el aula, realizada por los profesores con el objetivo de dar respuesta a los problemas que se presentan en el aula. Como viene a decir Stenhouse (1987), las estadísticas no sirven si no coinciden con lo que los profesores conocen. Las hipótesis han de estar formuladas de tal forma que puedan ser comprobadas en el aula.

Cook y Reichardt (1986) definen los atributos característicos de los dos paradigmas tradicionales, el cualitativo y el cuantitativo. Una adaptación y actualización la encontramos en el cuadro comparativo de la tabla 2.1. (Imbernón, 2002).

ENFOQUE INTERPRETATIVO	ENFOQUE POSITIVISTA
Aboga por el empleo de instrumentos cualitativos de recogida de información.	Aboga por el empleo de instrumentos cuantitativos de recogida de información.
Fenomenologismo y verstehen (comprensión): interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Positivismo lógico: busca los hechos o las causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos; perspectiva desde dentro.	Al margen de los datos; perspectiva desde fuera.
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos reales, ricos y profundos.	Fiable: datos sólidos y repetibles.
No generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudios de casos múltiples.
Holista.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estática.

Tabla 2.1. Caracterización de los enfoques interpretativo y positivista.

En los últimos años se ha venido reforzando la concepción de una trilogía paradigmática dentro de la investigación de las ciencias sociales, en general, y de la investigación educativa, en particular.

Guba (1990) define los siguientes 3 paradigmas principales de la investigación social y más específicamente de la investigación educativa: postpositivista, crítico y constructivista.

1. Paradigma Postpositivista. Se caracteriza por la primacía del método (hipotético-deductivo), la verdad y el progreso.
2. Paradigma de la Teoría Crítica. Promueve las metodologías participativas. Introduce en la investigación educativa la historia, la axiología y la ética. La producción de conocimiento se puede asimilar a la producción de valores.
3. Paradigma Constructivista. Esta metodología está orientada por la fidelidad al objeto de estudio, la complementariedad, en el sentido que el investigador complementa la investigación y a diferencia de las metodologías científicas y críticas, está representada, principalmente, por la corriente de las metodologías etnográficas: estudio de casos, trabajo de campo, etnografía, descripciones "densas".

Carr y Kemmis (1988), por su parte, abogan también por la existencia de 3 paradigmas, los que denominan positivista, crítico e interpretativo.

1. Paradigma positivista. La teoría orienta a la práctica. Los objetivos, conceptos y métodos de las ciencias sociales no se diferencian de los de las ciencias naturales.
2. Paradigma crítico. Para la teoría crítica la relación entre teoría y praxis se constituye en algo fundamental, porque ella misma surge de la revisión de esta relación, y por ello la concepción de la relación teoría-praxis es el criterio que utiliza el paradigma crítico para diferenciar los distintos paradigmas o tradiciones de la investigación.
3. Paradigma interpretativo. No está entre sus finalidades la de buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social y humana, sino profundizar en nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre.

Arnal y otros (1996), en la misma línea, definen tres grandes paradigmas como marcos referenciales para la investigación educativa cuya coexistencia se presenta como la característica más sobresaliente que define la situación actual de la investigación educativa. Los llaman positivista, interpretativo y sociocrítico.

1. Positivista (racionalista, cuantitativo), que pretende explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto. El investigador busca la objetividad y se centra en aspectos observables y que se pueden cuantificar.
2. Interpretativo o hermenéutico (naturalista, cualitativo), que pretende comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas (se busca construir nuevo conocimiento). El investigador no adopta una postura de observador neutral, sino que se implica.
3. Sociocrítico, que pretende ser motor de cambio y de transformación social, utiliza a menudo estrategias de reflexión sobre la práctica por parte de los propios

actores (se busca el cambio social). El investigador aparece como un sujeto más, comprometido en el cambio.

Estos tres paradigmas se sintetizan en la tabla 2.2.

DIMENSIÓN	POSITIVISTA (RACIONALISTA, CUALITATIVO)	INTERPRETATIVO (RACIONALISTA, CUALITATIVO)	SOCIOCRTICO
Fundamentos	Positivismo lógico Empirismo	Fenomenología Teoría interpretativa	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprender la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.	Emancipar sujetos, identificar el potencial para el cambio. Analizar la realidad
Relación sujeto/objeto	Independiente, neutral. Investigador externo. Sujeto como objeto de investigación libre de valores	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio. El investigador es un sujeto más.
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Valores dados influyen en la selección del problema, teoría método y análisis.	Compartidos. Valores dados, crítica de ideología
Teoría/práctica	Desasociadas, constituyen entidades distintas. La teoría norma para la práctica	Relacionadas Retroalimentación mutua	Indisociables. Relación dialéctica La práctica es teoría en acción
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Intersubjetividad, validez consensuada
Técnicas, instrumentos, estrategias	Cuantitativos, medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativos, descriptivos Investigador principal instrumento Perspectiva participantes	Estudio de casos Técnicas dialécticas
Análisis de Datos	Cuantitativo. Estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo, dialéctico

Tabla 2.2. Paradigmas de investigación. Arnal y otros (1992, p. 40).

Imbernón (2002, p. 21), por su parte, define la investigación en y con el profesorado como un proceso indagativo cuyo objetivo parte de analizar “situaciones educativas y/o sociales problemáticas, formularlas, interpretarlas, comprenderlas para transformar la teoría y la práctica educativa y su repercusión en el ámbito social”. Dice este autor que investigar implica una actividad que resuelve situaciones problemáticas cognoscitivas, de análisis y

reflexión, que se desarrolla en y para la práctica educativa en un contexto mediante procedimientos que introducen interrogantes en la indagación, que se realiza sobre un problema práctico y real y que tiene como finalidad una determinada intervención en la realidad para transformarla.

Asimismo resume la realidad del momento en el que se haya la investigación educativa de forma esquemática en los siguientes puntos:

- Se hace necesario pensar en conjuntar métodos y técnicas, superando en la praxis la dicotomía metodológica cuantitativa versus cualitativa.
- La aceptación de los presupuestos de la corriente cualitativa por parte de autores tradicionalmente cuantitativistas, ha supuesto un enriquecimiento para ambas posturas y una aceptación implícita del carácter científico de la investigación cualitativa.
- Existe una amplia proliferación de estudios cualitativos en investigación educativa.
- Se están descubriendo las posibilidades que abre la utilización conjunta de ambas perspectivas; por ello, un paradigma no ha anulado al otro, sino que coexisten.

Sobre esto mismo, conviene apuntar que en la actualidad se tiende a la complementariedad de metodologías. Ya Cook y Reichardt (1986) opinaban que los paradigmas pueden utilizarse de forma conjunta, dependiendo de las situaciones que se presenten en la investigación, pues la combinación de ambos modelos supone más ventajas que inconvenientes y propugna la superación de la dicotomía cualitativo/cuantitativo. Para argumentar su postura, distinguen entre paradigma y método como niveles diferentes de decisión y plantean que podemos elegir el método sin considerar el paradigma, haciendo, entre otras, dos consideraciones: la opción por un paradigma no se halla en exclusiva relacionado con el método de investigación elegido y los métodos cualitativos/cuantitativos pueden aplicarse conjuntamente.

Según Cook y Reichardt (1986), "tratar como incompatibles a los tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro, cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación. Paraliza así mismo cualquier tentativa de superar las diferencias entre las partes enfrentadas en el debate acerca de los tipos de métodos". Y señalan las tres razones para sugerir el uso conjunto o la perspectiva funcional de los métodos cualitativo y cuantitativo:

1. Los numerosos propósitos que tiene normalmente la investigación. Dicha variedad de necesidades requiere, lógicamente, una diversidad de métodos.
2. La utilización conjunta de dos métodos-tipo permite que se fecunden recíprocamente, ofreciendo intuiciones que ninguno de ellos podría aportar por sí solo.
3. El hecho evidente de que todos los métodos tienen un sesgo que se puede soslayar con el empleo conjunto. Sólo utilizando técnicas múltiples es posible triangular la verdad subyacente.

Algunos autores hablan del término triangulación que, según la definición clásica de Denzin (1979) alude a la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno) e implica el empleo complementario de métodos cualitativos/cuantitativos, a fin de corregir los

sesgos que hayan presentes en cada uno. Tradicionalmente el principio de triangulación se identifica con el cruce de datos con intencionalidad comparativa-validadora en investigaciones asimiladas al paradigma cualitativo. Sin embargo, su aplicación no se trata de algo exclusivo de la denominada investigación cualitativa.

La triangulación, para Cerda Gutiérrez (1994), impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de sus datos e impresiones iniciales, supeditando las decisiones a la confirmación o el contraste. Asimismo, amplía o diversifica el ámbito, densidad y claridad de los conceptos desarrollados en el curso de la investigación. Y, finalmente, ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno sólo lo examina un solo observador. Para este autor la triangulación incluye seis modalidades o procedimientos que se articulan y complementan. Veámoslos:

1. Fuentes múltiples. La información de algún suceso y de una fuente, se compara con la información, sobre ese mismo suceso, que proviene de otra fuente (informes, documentos, etc.), sean del orden cualitativo o cuantitativo.
2. Variedad de Métodos y técnicas (entrevistas, encuestas, observaciones, cuestionarios para la recolección de información, técnicas estadísticas tradicionales) para unos mismos objetivos de investigación.
3. Diversidad de investigadores. Consiste en la participación cooperativa en el mismo proceso de investigación de varios investigadores de orientación, concepción epistemológica o de disciplinas distintas y, en su caso, de estar a la altura de diseños complejos.
4. Momentos diferentes. Radica en aplicar los mismos procedimientos en momentos diferentes.
5. Lugares o espacios variados. La información se contrasta cuando la variable contextual cambia.
6. Situación o condiciones. En su caso, podría tener sentido, reconociendo la capacidad de influencia que las diferentes situaciones tienen en los mismos fenómenos analizados.

Páramo y Otálvaro (2006, pp. 3 y ss.) hablan del movimiento hacia una aproximación ecléctica en el uso de los métodos que tiende a rechazar su estrecha relación con los paradigmas, mostrándose a favor de contar con una más amplia cantidad de información que puede obtenerse mediante el uso de diversos métodos de recolección de información.

“La postura epistemológica que se adopte es la que debe entrar a determinar el uso que hagamos de las técnicas y la interpretación que se haga de la información recogida, y éstas las que determinen el enfoque epistemológico; no es la técnica de recolección de información la que define el carácter de la práctica investigativa, sino la postura desde la cual se problematiza el objeto de investigación, la manera como se recoja la información y la subsiguiente interpretación que se haga de los datos”.

Mencionan estos autores, también, la conveniencia de usar conjuntamente la información cuantitativa y cualitativa. Para el investigador resulta importante reconocer que las técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas, pueden usarse conjuntamente con el argumento que el uso combinado de técnicas de recolección y análisis de información aumenta

su validez, concepto no exclusivo de la investigación tradicional, y contribuye además a la solución de problemas, cuando se trata de investigación orientada a la transformación de la realidad. Esta posibilidad de la unidad funcional la defiende Bolívar Botía (1999), aunque advierta que el mero hecho de emplear determinados métodos no implica necesariamente asumir en su conjunto un paradigma concreto.

En este sentido hemos de reconocer que afirma “durante estas últimas décadas han surgido numerosos estudios y trabajos que ponen de manifiesto lo absurdo y lo ficticio de la antinomia cantidad-cualidad. Los valiosos aportes realizados por Cook, Reichardt, Cronbach, Oberschal, Mayntz, Holmer, Hubner, Gadamer, Popper, Weiszacker y tantos otros, ponen en entredicho una disputa que más aparente que real, ya que, en el proceso y la práctica investigativa a que la fundamentación teórica hace referencia, existe una estrecha unidad y relación entre estos paradigmas, y de hecho los investigadores utilizan indiferentemente métodos y técnicas que se asocian con uno o con otro” (Cerdeja Gutiérrez, 1994, p. 16).

Finalmente, en Pérez (1990) encontramos argumentos para proponer el método de investigación-acción como una superación de los paradigmas cualitativos y cuantitativos. Aunque se halla encuadrada dentro de la metodología de tipo cualitativo, también, en ocasiones, conviene echar mano de la metodología cuantitativa, pues de esta forma estamos contemplando perspectivas que de algún modo complementan y suman, en la línea de contemplar la investigación educativa desde una óptica interdisciplinar, actuando desde unos planteamientos teóricos y metodológicos apropiados y no desde la mera acción por la acción.

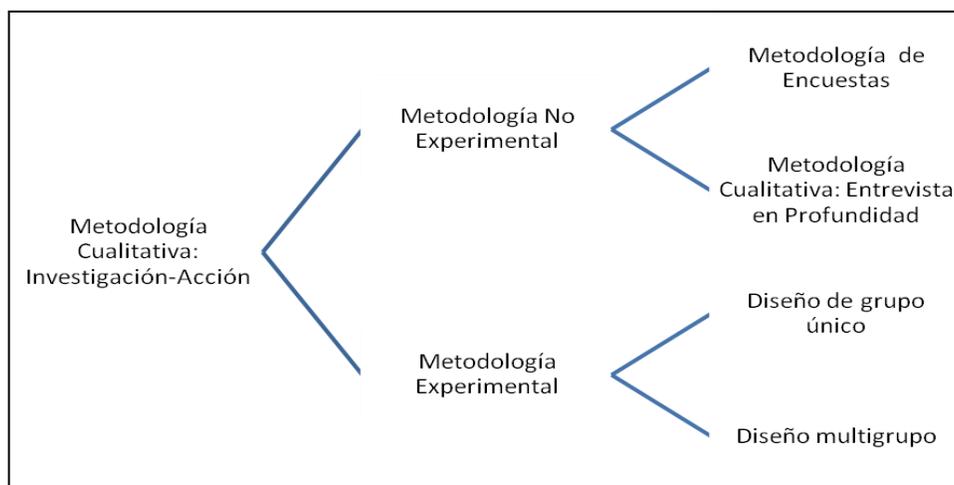


Figura 2.1. Cuadro resumen de las metodologías que van a ser utilizadas en el presente trabajo.

Nuestra investigación, dentro de un marco metodológico cualitativo de investigación-acción, incluirá la utilización de metodología experimental y no experimental, tal y como exponemos en la Figura 2.1. y que pasamos a desarrollar en los siguientes epígrafes.

2. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DEL PROFESORADO

Entre los movimientos que han tenido influencias en la investigación-acción (i-a) ha de citarse *The Science in Education Movement*, con los trabajos de Boone (1904) y Buckingham (1926). El origen de la investigación acción en la escuela se atribuye a este último, quien propone que los profesores tomarán mejores decisiones en el aula y mejorarán sus prácticas educativas si participan en sus propias actividades de investigación. No obstante, se suele tomar a la figura de Kurt Lewin como creador de esta línea de investigación. Su artículo “Action Research and Minority Problems”, publicado en 1946, se considera el punto de arranque de la investigación-acción.

Lewin (1946), entendió esta metodología “como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción... con un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión”. Para Lewin la investigación-acción queda definida por su carácter participativo, el impulso democrático y su contribución al cambio social y a la ciencia social (Pérez, 1994, p. 139). Otros rasgos definitorios del enfoque Action-Research los encontramos en el mismo Lewin (1946): análisis, recogida de datos y definición de los problemas; lo que conlleva la idea de que resulta deseable alguna clase de mejora o cambio educativo. Consiste en lo que Kemmis y McTaggart (1992) denominan “preocupación temática”, una cuestión o problema educativo amplio, en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora.

El modelo de Lewin implica una espiral en ciclos con los siguientes pasos:

1. Identificación de la idea general.
2. Exploración preliminar.
3. El grupo de investigación-acción decide la planificación de la acción.
4. Desarrollo del primer paso de la acción.
5. Puesta en marcha del primer paso de la acción.
6. Recogida de datos para su evaluación, esta fase de valoración, de reflexión en torno a los efectos producidos produce...
7. La revisión del plan general se convierte en la base para el comienzo de un nuevo paso.
8. Desarrollo del segundo paso de la acción
9. Puesta en marcha del segundo paso de la acción.
10. La evaluación.
11. La revisión del plan general.
12. Desarrollo del tercer paso de la acción
13. Puesta en marcha del tercer paso de la acción.
14. La evaluación.
15. La revisión del plan general.

Y así sucesivamente. En suma, un proceso de peldaños en espiral de naturaleza cíclica, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación. También es de destacar en este modelo lo que se conoce con el nombre de triángulo de Lewin (1946) que contempla la necesidad de tres ejes o aspectos claves para el desarrollo profesional: la investigación, la acción y la formación. Los tres vértices han de permanecer unidos en beneficio de sus componentes.

Para Suárez (2002, pp. 1-2) este enfoque de cambio y mejora curricular no consiguió el status de investigación, fue ridiculizada y expulsada del ámbito académico o, mejor dicho, se le vedó su acceso. Al fin y al cabo, estos profesores no universitarios serían docentes innovadores, pero no podían ser considerados investigadores; se lo impedía la carencia de formación académica (Foshay, 1994). Pero tampoco este estilo de “exploración” fue aceptado como estrategia de cambio, ya que el modelo investigación+desarrollo+difusión se erigió en dominante en la década de los 60, lo que suponía, en el campo educativo, primar el desarrollo y la evaluación curricular a gran escala, una estrategia alejada de la reflexión, la autogestión, lo pequeño y cercano, que podía representar la i-a. Sin embargo, para esta autora a comienzos de los 70 la cosa cambió y cita a Carr y Kemmis (1988), quienes mencionan tres elementos relacionados con este renovado interés que exponemos en esquema a continuación:

- En primer lugar, la reivindicación de la docencia como “profesión”, profesión significa preparación, capacidad para tomar decisiones y, por qué no, investigación; emerge un interés por lo práctico y por los procesos deliberativos.
- En segundo lugar, los profesores ponen en cuestión la utilidad de la investigación académica dominante, que ni conocía adecuadamente la realidad educativa ni era capaz de provocar mejoras.
- En tercer lugar, la investigación social dominante, el enfoque experimental, entra en crisis, dejando paso a nuevas maneras de entender el conocimiento social y educativo; entra en escena lo interpretativo, la importancia de las perspectivas y valoraciones de los participantes, quienes adquieren el rol de sujeto-persona del proceso de indagación. Los trabajos en la década de los 70 de Elliott, Adelman y Stenhouse, creador del movimiento del profesor como investigador, abren una nueva etapa de la investigación-acción.



Figura 2.2. Rasgos que definen la investigación-acción. Tomado de Pérez (1994, p. 159).

Pérez (1994) recoge en la Figura 2.2., las principales características de la investigación-acción.

Stenhouse (1987) define la investigación en la acción en el campo educativo como algo que se basa en el diseño de procedimientos en las escuelas que reúnan tanto los criterios de acción como los de la investigación. Este autor denomina “currículo hipotético” a una estructura sistemática de tales procedimientos, que servirá para aplicar “la investigación mediante la comprobación, el perfeccionamiento y la generación de teorías en el laboratorio del aula”.

Elliott y otros (1986, pp. 23 y ss) consideran el proceso de investigación en la acción como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma”. En la investigación en la acción -dicen estos autores- “las teorías no se hacen válidas de forma aislada, para aplicarse después a la práctica. Se hacen válidas por medio de la práctica”.

En Rincón y Rincón (2000), encontramos que el *planteamiento* de un proceso de mejora en el ámbito educativo suele basarse en la actuación de equipos docentes que se constituyen en grupos de revisión y mejora y en revisiones sucesivas.

Idea de mejora también aparece en Lomax (1990) al identificar la investigación acción con “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”.

Rapoport (1970) la define del siguiente modo: “la investigación-acción trata de contribuir tanto a las preocupaciones prácticas de las personas en una situación problemática inmediata como a las metas de la ciencia social por la colaboración conjunta dentro de un marco ético mutuamente aceptable”.

Para Bartolomé (1986), la investigación acción se presenta como “un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo”.

McKernan (1999, p. 25) en una extensa definición manifiesta que “la investigación-acción es el proceso por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio – en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica”.

Latorre (2004, p. 24), por su parte, la define como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

Otros “clásicos” en la materia, Kemmis y McTaggart (1992, p. 9-10), la presentan como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que

éstas tienen lugar”. Esos autores consideran como rasgo esencial del enfoque el hecho de que “la investigación-acción proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción”.

No menos importante resulta lo que consideran Kemmis y McTaggart (1992, p. 10) “puntos clave” de la investigación-acción. Destacamos los siguientes:

1. El propósito consiste en mejorar la educación mediante su cambio.
2. Tiene carácter colaborativo, las personas trabajan para la mejora de sus propias prácticas.
3. Una manera de iniciarla es acopiar algunos datos iniciales en un área de interés y luego elaborar un plan de acción para cambiarla.
4. Busca el mayor número posible de personas afectadas por las prácticas que se han tomado en consideración.
5. Pretende crear comunidades autocríticas que participan y colaboran en todas las fases del proyecto de investigación.
6. Exige que las prácticas sean sometidas a prueba, a fin de convencer que las prácticas previas eran erróneas.
7. Empieza por cambios que pueden ser intentados por una sola persona, llevando a cambios más amplios.

Una vez visto lo que es investigación-acción, también debiéramos plantearnos, lo que no es. Nos servimos al respecto de las opiniones de Kemmis y McTaggart (1992, pp. 29-30). Para estos autores NO ES investigación-acción:

1. Lo que hacen habitualmente los docentes cuando reflexionan acerca de su trabajo.
2. Una metodología que solo busca resolver problemas, ya que implica también el planteamiento de problemas.
3. No es una investigación acerca de otros, sino realizada por determinadas personas acerca de su propio trabajo.
4. Una metodología que se preocupa solo por la interpretación de situaciones, sino que también lo hace por el cambio de dichas situaciones.

En este asunto, Pring (2000) ofrece un ejemplo de preguntas a utilizar para distinguir lo que es y no investigación-acción. Así ante las preguntas ¿Cómo puedo mejorar la calidad de mi práctica docente? y ¿Qué está sucediendo aquí? señala que la primera sí responde a la investigación acción y la segunda no, porque la primera supone un compromiso de mejorar la práctica docente a través de implementar acciones de mayor calidad.

En la investigación-acción el objetivo principal no es la producción de conocimientos, como en la investigación tradicional, sino la mejora de la práctica educativa, y toda creación de conocimientos tiene que estar a ella subordinada (Suárez, 2002, p. 5). Mejorar la práctica consiste en hacerla más educativa, tanto en los procesos como en los resultados, en los medios y en los fines, por lo tanto este cambio no se concibe como un problema técnico, sino ético, filosófico (político, dirían los críticos).

En cuanto al proceso de investigación-acción, Kemmis y McTaggart (1992, pp. 14 y ss) lo resumen en cuatro fases:

1. Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
2. Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
3. Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar.
4. La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

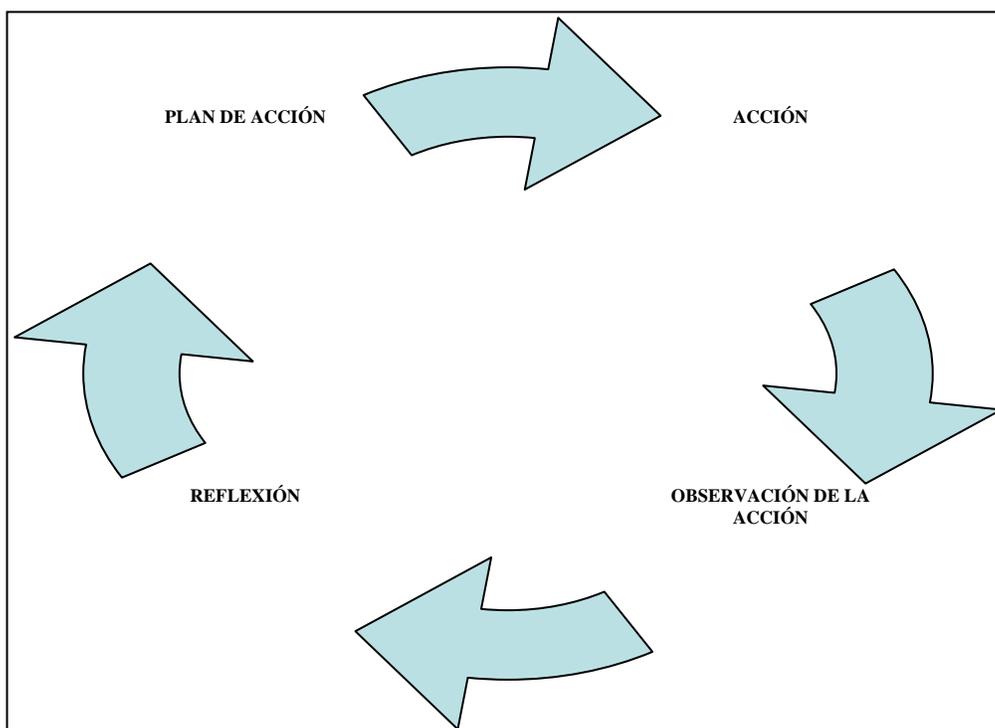


Figura 2.3. Ciclo de la investigación-acción.

Veamos más en profundidad cada uno de los cuatro momentos que a juicio de estos autores tiene el proceso de investigación-acción: el plan, la acción, la observación y la reflexión; y que podemos observar esquematizados en la Figura 2.3.

1. El plan. Acción organizada que anticipa la acción. Debe ser flexible para adaptarse a imprevistos. Toma en cuenta los riesgos que implica un cambio, reconociendo las limitaciones en ese momento, procurando que los profesores superen dichas limitaciones y los capaciten para actuar de forma más adecuada en la situación dada.
2. La acción. Se convierte en una variante cuidadosa y reflexiva de la práctica, la acción ha de mirar hacia atrás, a la planificación, aunque guiada por ella, no está totalmente controlada por los planes, como hemos dicho antes, estos han de ser

flexibles y abiertos al cambio. Dos características que debe tener: ser fluida y dinámica.

3. La observación. La acción es una acción observada, los profesores recogen datos de su acción con objeto de poder evaluarla posteriormente con el máximo rigor. La observación se planificará de tal modo que debe constituirse en una base documental para la posterior reflexión. Enumeramos dos de sus características: ser abierta y comprensiva. No solo debe observarse lo planificado sino también lo inesperado. Los profesores investigadores observarán: el proceso, los efectos, las circunstancias y las limitaciones de la acción.
4. La reflexión. Analiza la acción observada y además pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las limitaciones manifestadas en la acción. La reflexión grupal reconstruye el significado y proporciona la base para un nuevo plan revisado. Se caracteriza por valorar la experiencia juzgando si los efectos tienen el carácter de deseables y sugiriendo medios para seguir adelante; también la reflexión debe ser descriptiva del trabajo en la situación dada, de las limitaciones de la acción y de lo que en ese momento alcanzan el grupo y sus miembros.

En la Figura 2.4. reflejamos cómo comprende Colás Bravo (1994) el proceso de investigación-acción.

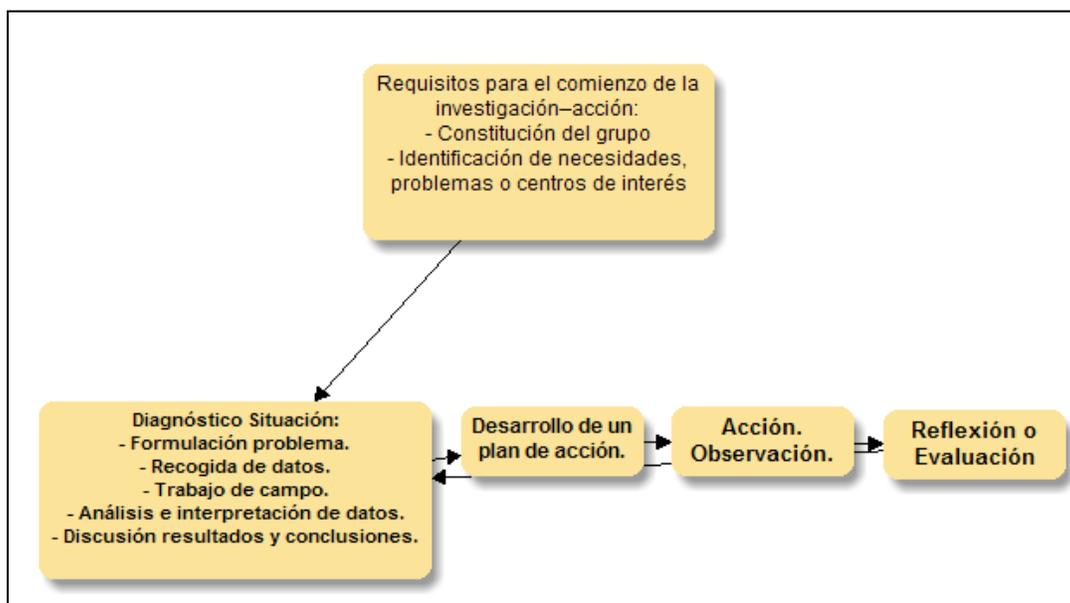


Figura 2.4. Proceso de investigación-acción, adaptado de Colás Bravo (1994, p. 297).

Otro modelo de investigación-acción, que particularmente me gusta, se trata del de Whitehead (1989), ilustrado en la Figura 2.5. Se manifiesta muy crítico con las propuestas de Elliot y de Kemmis vistas anteriormente, ya que entiende que se alejan mucho de la realidad educativa, acercándose más a un modelo académico que a un modelo que permita mejorar la relación entre teoría educativa y desarrollo profesional.

Whitehead (1989) hace la propuesta de ciclos que vemos en el siguiente esquema, fases que se repetirían en cada uno de los ciclos propuestos por el investigador:

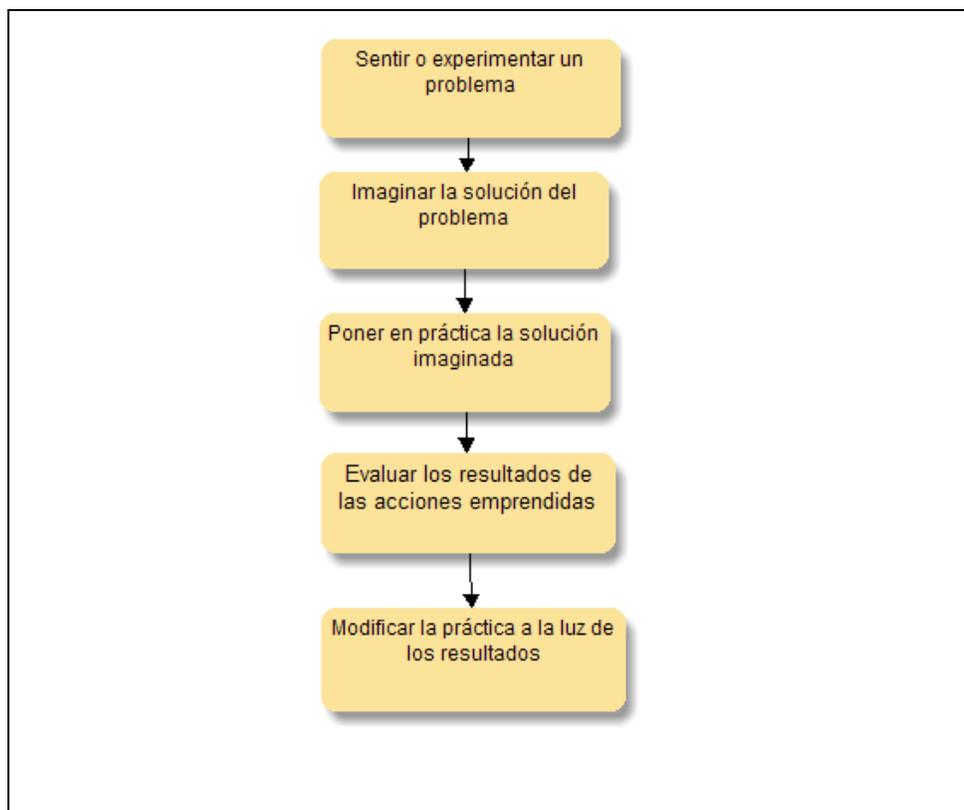


Figura 2.5. Ciclo de la investigación-acción. Whitehead (1991)

Para Latorre (2004, p. 29) un aspecto central de la investigación-acción consistiría en que llegue a formar parte de la cultura del centro. La cultura del centro se modifica cuando un proyecto de cambio educativo se institucionaliza y contribuye al desarrollo profesional. Estamos ante un proceso sistemático de cambio y mejora de la escuela, por lo que tal proceso necesita ser reconocido e integrado en la vida del centro.

Bartolomé (1986) señala cuatro elementos que permiten que la investigación acción se introduzca y forme parte de la cultura del centro:

- Intentar que el cambio introducido sea asimilado e incorporado por la organización educativa, lo que supone un cambio en la cultura de la institución que asimila el cambio.
- Que dicha incorporación debe alcanzar cierta duración.
- Que ha de procurarse la extensión de la innovación a diferentes áreas del currículo.
- Y que se hace preciso desarrollar en el centro educativo la capacidad para resolver sus propios problemas.

Por su parte, Latorre (2004, p. 29) identifica también algunas dificultades para que la institucionalización de la investigación acción en la vida del centro se produzca. Destaca la resistencia al cambio de los centros educativos, la falta de tiempo para dedicarse a las tareas de investigación e innovación, la dificultad de comunicación interpersonal, la carencia de medios, de infraestructura y de apoyo técnico al proceso, y el ejercicio arbitrario del poder.

Los tipos o modelos de investigación-acción se presentan como aquella variable que más está incidiendo en la falta de clarificación del concepto investigación-acción (Pérez, 1990). Gollete (1988) apunta que la investigación-acción no tiene una metodología propia, no obstante utiliza una gran diversidad metodológica que va desde los métodos experimentales hasta los cualitativos. Así, unos investigadores utilizan los métodos positivistas dándoles un “nuevo aire”, otros solo optan por métodos cualitativos o comprensivos y los hay, desde una postura ecléctica, que se sirven de los métodos como la vía de enlace entre ambos enfoques.

Pérez (1990, pp. 134 y ss) distingue tres tipos de investigación que comparten el rasgo común de analizar críticamente la realidad para intentar mejorarla: investigación participativa, colaborativa y evaluativa. Las dos primeras las considera como modalidades de investigación en la acción. También hace referencia a tres diferentes tendencias en el proceso histórico de la investigación-acción: investigación sobre el currículo, investigación participativa e investigación colaborativa. Veamos con más detenimiento cada una de estas propuestas:

La investigación sobre el currículo está vinculada a la Escuela de Cambridge con figuras como Elliot (1986), Stenhouse (1985), Holly (1991) y Woods (1988), preocupados principalmente por el diagnóstico, a la Escuela Australiana con figuras como Carr y Kemmis (1988), centrados sobre todo en la crítica social.

En García Llamas (2003, pp. 126-128) encontramos desarrollada esta propuesta de investigación-acción en el marco del aula: “Está centrada en la mejora de su propia tarea como docente y educador, además de las posibles pautas relacionadas con los procesos de perfeccionamiento profesional en otras esferas de su propia actividad”. Este autor recoge en su trabajo las siguientes características fundamentales de este enfoque apuntadas por Elliott (1990):

- Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales relativas al profesorado; en concreto aquellas que resultan: inaceptables en algunos aspectos (problemáticas), susceptibles de cambios y que precisan de una respuesta práctica.
- Busca profundizar en la situación problemática del profesor.
- En la explicación de los hechos, se les trata de relacionar con los contextos en que tienen lugar.
- La interpretación de los hechos se realiza desde la óptica de las personas directamente implicadas (profesores, alumnos, tutores, directores).
- Su validez es máxima, en la medida que logra un nivel máximo de diálogo y comunicación entre las personas implicadas.

- En conexión con lo anterior, debe haber un constante flujo de información entre el investigador y los participantes.

Decir para concluir que este enfoque, orientado hacia el campo de la formación permanente de los profesionales en ejercicio, se muestra de suma utilidad para la comprensión, sistematización, análisis y estudio de la realidad escolar del docente.

La *investigación participativa* comprometida con el cambio social se halla vinculada a la Escuela de Ginebra y América Latina con figuras como Freire (1973), Le Boterf (1986), Cardinet (1987), Park (1992) y Perrenoud (2004). Para Pérez (1990), la investigación participativa “es una combinación de investigación, educación-aprendizaje y acción. Tiene como objetivo prioritario el conocer y analizar una realidad, así como sus elementos constitutivos: los procesos y los problemas; la percepción que las personas tienen de ellos; y las experiencias vivenciales dentro de una situación social concreta con el fin de emprender acciones tendentes a modificar esa misma realidad”.

El proceso de investigación participativa se constituye en un proceso permanente, en el que el análisis de la realidad y la ejecución de determinadas acciones nos llevan al descubrimiento de nuevas necesidades y problemas, produciéndose un proceso de retroalimentación permanente que llevan a la comunidad hacia una transformación constante de la realidad. Podemos distinguir en esta modalidad de investigación tres fases.

En la fase primera, de acercamiento e inserción en la comunidad, el equipo debe reflexionar sobre el estudio teórico y documental que debe llevar a cabo. A partir de esta investigación se elabora un marco situacional que sirve para informar a la comunidad sobre una situación problemática que le preocupa. Posteriormente se lleva a cabo el trabajo de campo, se intenta conocer el ambiente y las necesidades de la comunidad.

En la fase segunda, desarrollo de la investigación, una vez que la comunidad ha tomado conciencia del problema y se ha decidido a mejorar dicha realidad se inicia propiamente la investigación participativa, que consta en esquema, de los siguientes pasos:

- Definición de los temas y problemas prioritarios.
- Planteamiento del problema.
- Definición de los objetivos de la investigación.
- Determinar los roles del grupo promotor de la investigación y los de la comunidad.
- Selección de técnicas para recoger información.
- Recogida de información.
- Codificación y clasificación de los datos.
- Análisis e interpretación de los datos.

En la fase tercera, fase final, se plantean los siguientes pasos: devolver información, programar las acciones a realizar (qué vamos a hacer, para qué, quiénes lo vamos a llevar a cabo, cómo, con qué medios, dónde y cuándo) y organizar la comunidad para llevar a cabo un plan de acción prioritaria con el fin de resolver el problema determinado. Este plan de acción y su implementación dan lugar a una discusión y a una evaluación permanente de su contenido y de su ejecución.

La *investigación colaborativa o cooperativa* cuenta entre sus atributos con el trabajo conjunto y la interacción entre investigadores y prácticos. Este movimiento se ha desarrollado sobre todo en EEUU con autores como Schensul y Schensul (1992), Tikunoff, Ward y Griffin (1979), Oja y Smulyan (1989), Pine (1981), Feldman (1996), Clift, Veal, Johnson, y Holland (1991) y Nyden y Wiewel (1992). Para Pérez (1990), “supone el trabajo conjunto y la interacción progresiva entre investigadores y prácticos”. Éstos, investigadores y profesores, trabajan juntos en la programación, implementación y análisis de la investigación que llevan a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos. Comparten responsabilidades tanto en la toma de decisiones como en la realización de las tareas propuestas. Ambos se enriquecen, los profesores no solo aprenden a resolver problemas sino que se abren a nuevas ideas y perspectivas, adquiriendo habilidades para su actualización profesional. Los investigadores se enriquecen por su contacto con la práctica y la realidad.

El proceso de una investigación colaborativa para Bartolomé (1986, p. 60) cuenta con las siguientes características:

- Se parte de un problema concreto, vivido por los profesores y se intenta sistematizar mediante la recogida de datos provenientes del contexto.
- El equipo discute y elabora categorías que permitan sintetizar y comparar los datos que se vayan recogiendo.
- Se acumula evidencia empírica mediante la recogida sistemática de datos.
- La interpretación de los resultados se hace en equipo enriqueciendo la visión del problema, lo que puede conllevar un cambio en la mentalidad y forma de actuar de los participantes.
- Se establecen relaciones entre los datos.
- Sucesivos exámenes permiten afianzar las relaciones entre los datos, lo que puede generar hipótesis.
- Finalmente puede obtenerse una cierta generalización que de pie a la elaboración de una teoría, al tiempo que posibilite propuestas de solución y cambio en el ámbito educativo.

Otros autores prefieren hablar de modalidades de investigación-acción, señalando que las investigaciones enmarcadas en esta metodología transcurren a lo largo de un continuo en el que emergen tres perspectivas diferentes: la técnica, la práctica y la emancipatoria. Así, Zuber-Skerritt (1996) señala que las tres se manifiestan válidas en sí, pudiéndose efectuar pasos que comienzan por la indagación técnica y avanzando después hacia las de tipo práctico y emancipatorio.

También Latorre (2004, pp. 30-32) habla sobre las modalidades de investigación acción reconociendo tres tipos que se corresponden con tres visiones diferentes de esta metodología que nos ocupa: técnica, práctica y crítica-emancipatoria. Veámoslas.

La investigación-acción técnica se vincula a figuras como Lippit y Radke, Lewin, Corey, Taba y Noel. Su propósito sería hacer más eficaces las prácticas sociales mediante la participación de los profesores en programas diseñados por expertos, donde aparecen prefijados los objetivos y la metodología a seguir.

La perspectiva de la investigación-acción práctica la representan autores como Schwab, Adelman, Schubert, Roby, Walker, Ebbut, Schön, Stenhouse y Elliot. En ella, el profesorado actúa como protagonista activo y autónomo, seleccionando los problemas y llevando el control del proceso. Puede pedir la colaboración de expertos (con el rol de consultores), de otro colega o un “amigo crítico”. En todo caso implica el cambio de la conciencia de los participantes así como de sus prácticas sociales.

El modelo de la investigación-acción crítica, emancipatoria, lo defienden Carr, McTaggart y Kemmis. Se centra en la transformación de la práctica educativa. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (el discurso, la organización y las relaciones de poder). Procura contextualizar socialmente las prácticas educativas, ampliar el cambio a otros ámbitos sociales y conseguir un compromiso ético de servicio a la comunidad. Para los autores citados ésta se trata de la verdadera investigación-acción.

Suárez (2002, pp. 10-11) realiza una serie de puntualizaciones sobre estas tres modalidades de investigación-acción:

- La investigación acción técnica se diferencia del enfoque positivista clásico por las finalidades de investigación (la resolución de un problema práctico), por la incorporación de los implicados en el proceso de investigación, y por la adaptación contextual de los parámetros metodológicos (Goyette y Lessard-Hébert, 1988). Para muchos investigadores enmarcados en la i-a esta modalidad no es i-a en sentido estricto, sino una forma suavizada de la tradición técnico-científica.
- La investigación acción práctica puede ser considerada como una etapa en el camino de la i-a emancipatoria. Su limitación radica en que no se plantea un “desarrollo sistemático del grupo de practicantes en tanto que comunidad autorreflexiva” (Carr e Kemmis, 1988, p. 214).
- La investigación acción emancipatoria incorpora las finalidades de las otras modalidades, añadiendo la emancipación de los participantes de la tradición coercitiva y de las relaciones jerárquicas, a través de una transformación profunda, y no sólo periférica y superficial, de las organizaciones sociales. El papel de agente externo radica en compartir con los otros participantes la función de autorreflexión colaboradora del grupo de investigación.

Grundy (1982, p. 353) defiende tres modelos: technical, practical, and emancipatory (técnica, práctica y emancipatoria). Recogemos las características principales de estos modelos en la Tabla 2.3.

Holter and Schwartz-Barcott (1993, p. 301) también defienden tres tipos de acercamiento: “that of a technical collaborative approach, a mutual collaborative approach and an enhancement approach” (un acercamiento de colaboración técnico, un acercamiento de colaboración mutuo y un acercamiento de realce). McKernan (1991, pp. 16 -27), con otros términos, también distingue entre esos tres tipos: “the scientific-technical view of problem solving, practical-deliberative action research and critical-emancipatory action research” (la visión científico-técnica de resolución de problemas, la investigación-acción práctica-deliberativa y la investigación-acción crítica-emancipatoria). Por su parte, McCutcheon y Jurg (1990, pp. 145-147), defienden asimismo tres perspectivas: “a positivist perspective, an interpretivist perspective and a critical science perspectiva” (positivista, interpretativa y

crítica) que se corresponden con los paradigmas de investigación que habíamos visto en el apartado anterior.

MODALIDADES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE GENERAN	OBJETIVOS	FORMAS DE ACCIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
Investigación Acción Técnica	Técnico /explicativo	Mejorar las acciones y la eficacia del sistema	Sobre la acción	Cooptación Designación
Investigación Acción Práctica	Práctico	Comprender la realidad	Para la acción	Cooperación
Investigación Acción Emancipatoria	Emancipativo	Participar en la transformación social	Por la acción	Implicación

Tabla 2.3. Modalidades de investigación-acción. Criterios de identificación. Grundy (1982).

Finalmente podríamos hablar de las críticas que recibe esta metodología. Este aspecto se halla magníficamente tratado en Suárez (2002, pp. 8-10):

“La i-a está siendo cuestionada como modalidad de investigación por dos aspectos importantes, la objetividad y la generalización. Desde un enfoque técnico-científico se acusa a la i-a de carecer de objetividad, sobre todo porque los investigadores están muy implicados en la situación investigada y porque la motivación, en algunos casos política, que rige los proyectos puede condicionar los resultados”.

Otra de las críticas que se vierten sobre la i-a se basa en la imposibilidad de generalizar los resultados, sobre todo porque no se trabaja con muestras amplias y representativas; por lo tanto, el interés de un informe queda reducido estrictamente al caso investigado, pero carece de utilidad para otros contextos. Una concepción interesante se trata de la denominada "generalización naturalista", mediante la cual un lector puede generalizar (o no) los resultados de la investigación a su propia situación particular y, en todo caso, puede ampliar su comprensión sobre el objeto de estudio. La responsabilidad de la validación externa atañe más al lector-usuario del informe que al investigador. Como afirman Wals y Alblas (1997, p. 255), los resultados extraídos de una i-a sólo pueden transferirse a otros contextos “cuando el acto de generalizar es visto como un proceso de interacción dialéctica entre el lector y el autor”. Las conclusiones de los procesos de i-a deben ser entendidas como "hipótesis de acción", por cuanto serán comprobadas por otros docentes en sus propias aulas”.

3. METODOLOGÍA NO EXPERIMENTAL

En este apartado queremos acercarnos a dos elementos de la investigación cuya cualificación está más cerca de tildarse más como técnicas que como metodologías. No obstante, por respetar la terminología propia del enfoque en que nos estamos moviendo, englobamos nuestro discurso en este marco que va a encontrar su clarificación en las páginas sucesivas.

3.1. Metodología cualitativa: entrevista en profundidad

Para Gabriel (2001, p. 483), “la investigación cualitativa permite acercarse sin aprioris a la ideología dominante en un medio social al hacerse expresa en el propio discurso del sujeto... permite conocer la percepción que los propios sujetos tienen de la realidad social, y como a partir de ésta organizan su relación con su entorno”.

La entrevista en profundidad o entrevista abierta es una de las técnicas más sencillas de poner en práctica. En la entrevista no se busca la individualidad, lo particular del discurso del interlocutor, sino que lo que interesa estriba en entrevistar al interlocutor arquetípico de una situación concreta y, fruto de esta entrevista, conocer lo que de social existe en el discurso del sujeto. El interlocutor en una entrevista en profundidad se convierte en actor de la investigación, como representante de su colectivo, del grupo de referencia al que pertenece. Denzin y Lincoln (1994) la identifican con la herramienta metodológica favorita del investigador cualitativo.

La entrevista, según Bradburn y Sudman (1981), “toma la forma de relato de un suceso, narrado por la misma persona que lo ha experimentado, y desde su punto de vista. La entrevista en sí es el contexto en el cual se elabora este relato, y crea una situación social para que pueda tener lugar. En este relato el entrevistador desempeña el papel de facilitador o mayeúutico”.

Para McKernan (1999, p. 149) “la entrevista es una situación de contacto personal en la que una persona hace a otra preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación. Como tal, permite fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del otro”.

Ruiz (2003) considera que la entrevista en profundidad tiene principalmente un carácter individual, holístico y no directivo. Individual se refiere a que en la conversación participan entrevistador-entrevistado, pero sobre el mismo tema se puede repetir la entrevista con más individuos. Holístico, porque el entrevistador, aunque se refiere a un solo tema, enfoca la entrevista hacia algún aspecto concreto, recorre panorámicamente el mundo de significados del entrevistado en torno a ese punto diana. Y no directiva, porque no orienta o dirige las respuestas, lo que no equivale a prescindir de un guión orientador o de realizar preguntas abiertas o cerradas. También para este mismo autor, la entrevista nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador, que simula desconocer los significados que los individuos dan a sus actos y se los pregunta a los entrevistados para que ellos mismos los expresen con sus palabras y con la suficiente profundidad. El entrevistador no espera que el entrevistado sea neutral, sino todo lo contrario.

Si tomamos en consideración el número de participantes en la entrevista, podemos diferenciar entre la entrevista individual (un entrevistado) y la entrevista grupal (varios entrevistados contestan de forma simultánea de forma oral o escrita. En función del contenido y de la organización de la entrevista, McKernan (1999, p. 149) distingue tres tipos de entrevistas: estructurada, semiestructurada y no estructurada:

- En la entrevista estructurada: el entrevistador tiene a mano un cuestionario y no se aparta de los términos de las preguntas del mismo.

- En la entrevista semiestructurada: el entrevistador también dispone aquí de ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, permitiendo al entrevistado también, plantear problemas y preguntas a medida que discurre la entrevista.
- En la entrevista no estructurada: los problemas y asuntos que se van a tocar se dejan por completo en manos del entrevistado; el entrevistador puede pedirle explicaciones en algún tema y que se extienda.

Centrándonos en la entrevista semiestructurada, que va a ser una de las técnicas metodológicas que vamos a utilizar en nuestro trabajo, Flick (2004, p. 221) distingue cinco tipos de entrevistas semiestructuradas diferentes: focalizada, semiestandarizada, centrada en el problema, a expertos y etnográfica. Veámoslos.

- La entrevista focalizada desarrollada por Merton y Kendall (1946). Su propósito fue proporcionar una base para interpretar los hallazgos estadísticos sobre el efecto de los medios de comunicación en la comunicación de masas. Entre los elementos o criterios que tiene que satisfacer este tipo de entrevista están la ausencia de dirección, el criterio de especificidad -que impide que la entrevista se quede en el nivel de las declaraciones generales y ponga de manifiesto los aspectos específicos-, el criterio de amplitud -que asegura que todos los aspectos y temas relevantes para la investigación se mencionan durante la entrevista, la profundidad y el contexto personal -en donde el entrevistador debe evaluar el grado de profundidad para cambiar a aquel que encuentre más apropiado-.
- La entrevista semiestandarizada. Scheele y Groeben (1988) proponen un método para reconstruir las teorías subjetivas que posee el entrevistado. Esos conocimientos con los que cuenta el entrevistado los puede hacer explícitos con facilidad, pero otros, los implícitos, el entrevistado necesita para articularlos disponer de determinadas ayudas, preguntas que intentan reconstruir la teoría subjetiva del entrevistado. Esta teoría subjetiva se reconstruye introduciendo las distintas áreas temáticas mediante una pregunta abierta y finalizando con una pregunta de confrontación. La metodología exige una segunda entrevista donde se aplica la técnica de generación de una estructura, en la que se le presenta al entrevistado un análisis del contenido de la primera entrevista. Al final, el entrevistado compara su estructura con la obtenida por el investigador tras las dos entrevistas, circunstancia que sirve para que el entrevistado reflexione sobre sus opiniones.
- La entrevista centrada en el problema. Se trata de una propuesta de Witzel (1982) que se caracteriza por tres criterios: se centra en un problema social relevante, los métodos se desarrollan o modifican en función del objeto de investigación y hay una orientación al proceso en la manera de comprender el objeto de investigación. La investigación se basa en un modelo de proceso con el objeto de generar teorías, donde se combinan narraciones y preguntas con las que se pretende centrar la visión del problema por parte del entrevistado.
- La entrevista a expertos (Meuser y Nagel, 1991). Aquí el experto se integra en el estudio, no como un caso individual, sino como representante de un grupo. El guión de la entrevista adquiere aquí mayor relevancia, ya que tiene una función directiva mayor, excluyendo los temas menos productivos. Así, la guía de la entrevista “asegura que la entrevista no se pierde en temas que no están relaciona-

dos, y permite al experto improvisar su participación y su visión sobre las materias”.

- La entrevista etnográfica. Spradley (1980) considera que las oportunidades para realizar la entrevista surgen espontáneamente a partir de contactos de campo. Ha de contener los siguientes elementos: petición de celebrar la entrevista derivada de la pregunta de investigación, explicaciones del entrevistador y preguntas etnográficas o descriptivas.

Para García Llamas (2003, p. 205), “la entrevista nos permite una recogida directa de información que se basa en una relación personal entre entrevistador y entrevistado, mediante anotaciones y comentarios no solo sobre lo que se busca directamente, sino también sobre las circunstancias en que estos hechos se producen, lo que puede ofrecer una información rica y valiosa en la interpretación de los datos recogidos”. Kerlinger (1985) ve la utilidad de la entrevista para identificar variables o sugerir hipótesis, como instrumento de recogida de información y permitir la profundización en las motivaciones y respuestas de los entrevistados. En la entrevista en profundidad vamos a lograr una información detallada sobre aspectos concretos que nos interesen para nuestros fines, con los objetivos de la investigación.

Gabriel (2001, p. 487) considera la entrevista en profundidad como una técnica adecuada para el estudio de casos extremos, para el estudio sobre comportamientos, hábitos...; para abordar el estudio de colectivos fragmentados en los que difícilmente se puede llegar a generar un discurso grupal y para dar respuesta a aspectos muy concretos y específicos.

En la entrevista en profundidad el investigador utiliza el rol de hacer de oyente activo y también de interlocutor activo. Ha de tener dotes de empatía y ser capaz de mantener un diálogo interesante con el entrevistado. Debe hacer sentir al entrevistado que lo que éste está diciendo tiene interés y valor para el investigador, que está aportando algo a la investigación.

Ruiz (2003, pp. 174 y ss) considera que hay 3 procesos en la entrevista que se influyen mutuamente y que explicitamos con más detalle:

- El proceso social de interacción personal.
- El proceso técnico de recogida de información.
- Y el proceso instrumental de conservar la información, grabando la conversación.

Ruiz (2003) habla de un proceso de interacción porque la entrevista supone un intercambio de comunicación cruzada, donde el entrevistador transmite interés, motivación y confianza y el entrevistado, a cambio, devuelve información personal. La empatía se muestra como la condición esencial para que se produzca una interacción de auténtica comunicación interpersonal. La primera norma a seguir por el entrevistador reside en justificar su proyecto de trabajo, ha de producirse la aceptación por parte del entrevistado para que la entrevista sea fecunda. Deben ser evitadas tanto las posiciones de poder como las servilistas por parte del entrevistador. La entrevista debe desarrollarse en condiciones de familiaridad cuidando asimismo la relevancia del lenguaje no verbal. En concreto:

- Mirar al rostro del entrevistado de forma natural y directa.
- Adoptar posturas y movimientos corporales absolutamente naturales.

- Amabilidad en las respuestas y comentarios del entrevistador, sin crítica pero tampoco sin adulación.
- Saber ejercer el arte del silencio, respetando los silencios del entrevistado y solo interviniendo cuando dicho silencio carezca de contenido.

El entrevistador debe mostrarse como un maestro de la comprensión, evitando posiciones que puedan ser interpretadas como una evaluación profesional o ética del entrevistado; el autoritarismo determina de alguna forma lo importante y lo accesorio; también el tono paternalista: ayudar, consolar al entrevistado. La comprensión debe apoyarse en la empatía, la creación de un medio de comunicación solidario.

Al proceso técnico de recogida de información Ruíz (2003) lo denomina proceso de sonsacamiento. El objetivo del entrevistador en el proceso de interacción radica en sonsacar del entrevistado la experiencia, la definición de la situación y el significado que él solo posee, similar a la mayeutica socrática. Este autor distingue tres momentos en este proceso: la lanzadera, el relanzamiento y el control. Veámoslos.

1. La lanzadera. La estrategia básica para captar información consiste en lo que él denomina la técnica de la lanzadera y el embudo, considerando que la entrevista debe comenzar realizando preguntas de tipo general, superficial y abierto, que luego en pasos sucesivos se van estrechando, concretando en detalles singulares.
2. El relanzamiento. El entrevistador ha de estar alerta para que, cuando se produzca un momento de bloqueo en la conversación, la inicie de nuevo mediante una técnica de relanzamiento. Se utilizan algunas de estas técnicas:
 - a. El silencio, utilizado como muestra de interés, de ganas de saber más.
 - b. El resumen. Sintetizando lo que ha dicho el entrevistado puede darse cuenta de lo que no ha dicho y comenzar a contar nuevas cosas.
 - c. El desarrollo, profundizando el entrevistador en el tema.
 - d. La insistencia, repitiendo el entrevistador la pregunta inicial.
3. El control. El entrevistador debe aplicar algún tipo de control a la información recibida. Entre los elementos que pueden ser sometidos a dicho control destaco:
 - a. Las inconsistencias y ambigüedades en la narración del entrevistado.
 - b. Dos amenazas potenciales que puede haber en toda entrevista: el desinterés y el cansancio del entrevistado.
 - c. El sentido común. Debe evitarse por parte del entrevistador llegar a conclusiones prematuras.

En cuanto al proceso de registro, Ruíz (2003) dice que la toma de notas durante la conversación, aunque exige de un esfuerzo extra al entrevistador, violenta menos al entrevistado que la toma mecánica. Ésta, aunque libera totalmente al entrevistador, puede restar espontaneidad al entrevistado. La grabación oculta constituye una alternativa, pero encuentra problemas de ética. La grabación debe incluir elementos como la datación de la entrevista, la contextualización y un enriquecimiento con aspectos que pueden mejorar la interpretación de la información.

En otro orden de cosas y refiriéndonos al número de entrevistas que deben realizarse, hay de haber un número suficiente por cada una de las categorías que el investigador ha considerado relevantes para la investigación. Gabriel (2001, p. 491) considera que tres entrevistas por cada una de las categorías parece un número ajustado, ya que con cuatro entrevistas se puede caer fácilmente en la repetición redundante. Si la repetición permite extraer de la entrevista el componente social que existe en la posición del sujeto entrevistado, cuando ya está claro el discurso, la realización de más entrevistas no resulta práctica al no aportar información adicional. Gabriel (2001, pp. 491-492) también opina que, si la saturación discursiva llega antes de finalizar el trabajo, nos encontraremos con una menor diversidad de posiciones de lo que se preveía, es otras palabras, que en torno al objeto investigado existe un cierto consenso, donde las posibles categorías que se habían supuesto (edad, sexo...) no determinan una posición discursiva diferenciada.

En cuanto a la duración de las entrevistas, aunque de carácter muy variable, ya que depende del interlocutor, del objeto investigado, etc., el tiempo medio considerado se fija en 30-40 minutos.

García (2002, pp. 206-207) nos describe de manera general los pasos que debe tener una entrevista:

1. Identificar los objetivos que se pretenden alcanzar con la entrevista, que deben guardar relación directa con los de la investigación.
2. Elegir la modalidad de entrevista más apropiada a las características de los sujetos.
3. La selección de la muestra debe ser representativa cuando el objetivo sea alcanzar la generalización de resultados; en cambio para analizar problemas concretos, se deben elegir aquellos sujetos que cumplen el requisito exigido.
4. Realizar la entrevista de forma operativa se muestra como la parte fundamental, ello conlleva:
 - a. Fijar contenidos, número de cuestiones y presentación de las mismas.
 - b. Tener en cuenta el orden de las preguntas, postergando las preguntas difíciles o comprometidas para el intermedio o el final.
 - c. Las preguntas han de ser inteligibles para el entrevistado y no generar varias interpretaciones.
 - d. Registrar adecuadamente la información sin resumir o interpretar previamente.

En relación con la fiabilidad¹ y validez² de los datos recogidos en la entrevista, García (2002, p. 205) hace las siguientes consideraciones:

¹ Para García, J.L. (2002), Ob. Cit., p. 208. “la fiabilidad es el grado de congruencia entre las distintas respuestas, nivel de concordancia entre los informadores o consistencia interna de la información recogida”.

² La validez “exige que las respuestas guarden relación con el tema estudiado, además de representar la información deseada y no otra distinta, se puede recurrir a la consulta a jueces o expertos” García, J.L. (2002), Ob. Cit., p. 208.

1. Debemos conseguir “alcanzar un alto nivel de empatía (simpatía neutral) que se manifiesta en la comprensión de los demás y en no juzgar ni implicarse de manera afectiva”
2. Las unidades de información que configuran las preguntas y respuestas condicionan la fiabilidad y validez de la entrevista.”Es preciso elegir el tipo de preguntas y respuestas más apropiado, la formulación clara y concisa de las cuestiones, su estructura y contenidos”.
3. “La categorización y valoración de la información recibida permite identificar todas las categorías de la realidad analizada y que éstas sean mutuamente excluyentes”.

Pérez (2002, pp. 77 y ss) entiende en metodología cualitativa la fiabilidad como “el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación” y la validez como “la medida en que se interpreta de forma correcta”. “No son recíprocas, es fácil lograr una fiabilidad perfecta sin validez, mientras que la validez implica siempre fiabilidad”.

Kirk y Miller (1986), distinguen tres tipos de fiabilidad: quiijotesca, diacrónica y sincrónica. Veámoslas.

- Quiijotesca: un único método da lugar de forma continuada a una medida invariable.
- Diacrónica: estabilidad de una observación a través del tiempo que puede comprobarse al repetir las medidas.
- Sincrónica: implica la semejanza de las observaciones dentro del mismo periodo de tiempo.

Hay autores que distinguen entre fiabilidad externa e interna. Veamos.

Fiabilidad externa: depende de la posibilidad de que otros investigadores reconstruyan las estrategias analíticas originales. Se puede aumentar, según Goetz y LeCompte (1988), solucionando estos cuatro problemas: “los referidos al status del investigador, selección de informantes, situaciones y condiciones sociales, constructor y premisas analíticas y a métodos de recogidas y análisis de datos”.

Fiabilidad interna: se pretende coincidir en la descripción y composición de los acontecimientos. Suele emplearse como estrategias para aumentarla: “descripciones de bajo nivel interferencial, varios investigadores y datos registrados automáticamente” (Pérez, 2002, p. 80).

Hasta aquí la fiabilidad, en cuanto a la determinación de la validez según Hansen (1979), exige dos cosas: “Estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica. Estimación de si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana”.

La estimación de la validez en metodología cualitativa puede realizarse por distintos procesos, recogemos tres de los más empleados: triangulación, saturación y validez dependiente o negociación. Veámoslas.

- Triangulación: implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema (Pérez, 2002, p. 81). Para Denzin (1979), “la triangulación se puede definir como la combinación de metodologías en el estudio de un mismo

fenómeno”. Elliott (1980), indica que el principio básico se halla en “recoger observaciones/apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, después de compararlas y contrastarlas”.

- Saturación: Hopkins (1985), “consiste en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación”.
- Validez respondente o negociación: Pérez (2002, pp. 84-85) dice que “consiste en validar los resultados e informes de la investigación, básicamente mediante contraste de los puntos o resultados obtenidos por el investigador con los de otros compañeros, informadores, observadores, así como con las personas implicadas”.

También podemos hablar de validez interna y externa. Pérez (2002, pp. 85-86) define la validez interna como “la medida en que las observaciones y mediciones científicas son representaciones auténticas de alguna realidad... existe validez cuando se cuida el proceso metodológico de modo que la investigación se haga creíble”. La validez externa³ “pone de relieve la capacidad de transferir los resultados a otras situaciones... proceso que permite aplicar los hallazgos conseguidos a otra situación similar”.

El análisis de datos en general, en metodología cualitativa, queda ilustrado de forma esquemática en la Figura 2.6.

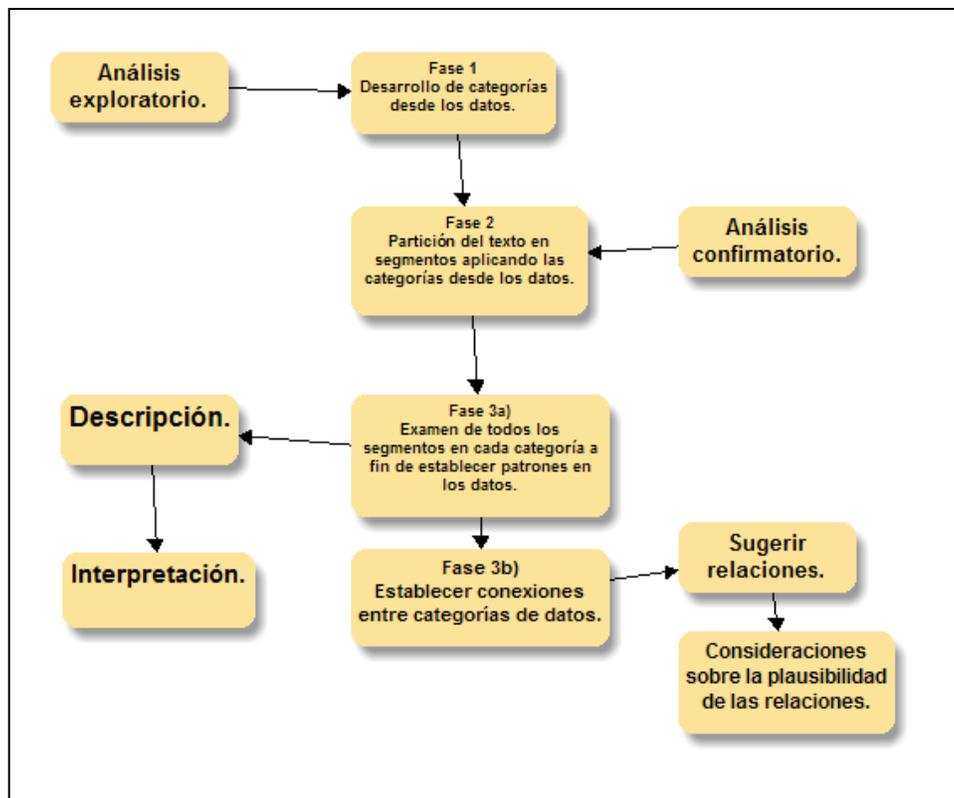


Figura 2.6. Proceso del análisis de datos en la metodología cualitativa. Pérez (2002, p. 106).

³ La validez externa, para Campbell y Stanley (1966), plantea el problema de la generalización de los resultados.

De manera específica, a propósito del análisis del discurso de la entrevista, Gabriel (2001, pp. 493-494) dice que “se trata de filtrar, casi de cribar lo que de común existe en su discurso con el de otros que comparten una misma situación social [...] El surgimiento de la reiteración, de la repetición es lo que confirma al investigador en su análisis [...] El investigador debe extraer estos elementos sociales, para poder ofrecer finalmente un visión de la relación de los sujetos del colectivo analizado con el objeto de estudio. El investigador se fijará en las expresiones, en las asociaciones que el entrevistado establece alrededor del tema de la investigación. Se detendrá en el análisis o percepción que el propio interlocutor tiene de su relación con el objeto investigado”.

3.2. Metodología de encuestas

Gil y Martínez (2001, p. 382) definen la metodología de investigación a través de encuestas como “un conjunto de procesos para la recopilación de información a partir de un grupo de sujetos sobre aspectos que resultan difícilmente observables directamente por el investigador, bien por ser estos subjetivos o bien porque sería imposible o excesivamente costosa su recopilación a través de la observación directa u otros métodos de observación; la información se recopila mediante un conjunto de preguntas limitado que intenta cubrir las necesidades de información del investigador, bien para describir alguna de las características de dichos sujetos o bien para analizar las relaciones entre algunas de sus características”.

Por su parte Buendía y otros (1997, p. 120) definen la encuesta como el "método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida".

Kerlinger (1987) señala la utilidad de la encuesta dentro de una investigación, bien como instrumento exploratorio para identificar variables, hipótesis... o bien por ser el principal instrumento de dicha investigación o servir de complemento a otros métodos de investigación.

Para Gil y Martínez (2001) la metodología de encuestas parece adecuada cuando la investigación tiene como finalidad el estudio de las características de una población y de las relaciones entre dichas características, y se pretende con dicha metodología generalizar los resultados obtenidos en la muestra escogida a la población en su conjunto. A juicio de estos autores, existen tres tipos de encuestas que se definen con términos opuestos: censales-muestrales, descriptivas-explicativas y transversales-longitudinales. Veámoslos.

- Encuestas censales y muestrales. En las encuestas censales se intenta obtener datos de todos los elementos de la población en estudio. Cuando la población tiene un tamaño grande, resultan muy costosas. En las encuestas muestrales se trabaja solo con una muestra representativa.
- Encuestas descriptivas y explicativas. La encuesta descriptiva busca obtener información sobre una población o muestra en términos estadísticos descriptivos, dicho de otro modo, información cuantitativa. Las encuestas explicativas o analíticas tratan de estudiar las relaciones que se dan entre los fenómenos del mundo real, reuniendo información sobre una serie de variables predictoras que se supone influyen a las variables criterio de interés.

- Encuestas transversales y longitudinales. Las encuestas transversales recogen información una única vez, en un periodo delimitado de tiempo y sobre una población definida. Las encuestas longitudinales intentan analizar los procesos de cambio, mediante la observación repetida de las mismas entidades, con dos objetivos: medir el cambio producido en los sujetos de la muestra de modo individual o medir el cambio producido en el mismo tipo de población a lo largo del tiempo.

Gil y Martínez (2001) distinguen las siguientes cinco fases en una encuesta: establecimiento del objetivo, definición de la información y construcción del instrumento de la encuesta, definición de la población y muestra, obtención de datos y explotación de la encuesta. Veámoslos desarrolladas.

1. Establecimiento del objetivo de la encuesta. El punto de partida será la definición del objetivo u objetivos generales que se pretende lograr mediante el conocimiento de los resultados de la encuesta, lo que implica tener conciencia de qué tipo de decisión se tomará en función de un tipo u otro de resultados. Se necesita definir en este punto la respuesta a tres preguntas: qué información se desea obtener (contenidos de la encuesta), a quién se va a encuestar para obtener dicha información (definición precisa de la población) y cómo se va a recopilar dicha información (sistema de recopilación de la información).
2. Definición de la información deseada y construcción de los instrumentos de la encuesta. En esta fase se concretan las preguntas con las que se va a obtener la información que permita lograr los objetivos planificados. Una vez terminado el conjunto de preguntas, hay que darles forma: presentación, formato y redacción, en el instrumento que se vaya a utilizar para realizar la encuesta.
3. Definición de la población y de la muestra. La población sobre la que se pretende generalizar los resultados se llama población inferencial o población objetivo deseada. Si le restamos la población excluida, nos daría la población objetivo. Si le restamos a ésta los elementos inaccesibles, nos daría la población marco. De ésta extraemos la muestra definida y, finalmente, si a la muestra definida restamos los sujetos que finalmente no participan, obtenemos la muestra lograda.
4. Obtención de datos. Se hace necesaria la estandarización de los procedimientos de administración de la encuesta para asegurar la validez y comparabilidad de los datos.
5. Explotación de la encuesta. En esta fase hay que definir cómo se va a codificar, registrar y verificar la información. Estos procesos están dirigidos a la elaboración de una base de datos precisa y completa sobre la que se llevará a cabo el análisis de datos. En el análisis de resultados resulta imprescindible estimar la tasa de respuesta (% de sujetos que han respondido a la encuesta). Finalmente se presentarán los resultados mediante un informe que incluirá datos tanto sobre los resultados como sobre los procesos mediante los que se ha llevado a cabo la encuesta. Este informe debe incluir la definición de la población y técnica de muestreo, su tamaño y las tasas de respuesta, el error de muestreo⁴, el sistema de recogida de datos y operaciones y la fecha de realización.

⁴ “La única forma de reducir los errores de muestreo al alcance de los investigadores para conseguir una precisión determinada estableciendo el tamaño de la muestra, n , requerido para no superar un nivel de error. Este nivel

Gil y Martínez (2001) y Del Río (2003) hablan también de los distintos tipos de muestreo (“proceso de extracción de la o las muestras”, Del Río, 2003, p. 236):

- Muestreo probabilístico, donde todos los elementos de una población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados para la muestra.
- El muestreo no probabilístico se utiliza frecuentemente en la investigación psicopedagógica. En la selección de los sujetos no utiliza el azar, sino que se atiende al criterio del investigador. La validez de los resultados obtenidos es inferior a la de los muestreos probabilísticos.

Al ser el tipo de muestreo que vamos a utilizar en nuestro estudio, nos detendremos en los distintos tipos o clasificaciones que se han realizado de esta modalidad de muestreo. Así según Gil y Martínez (2001) pueden distinguirse los siguientes tipos de muestras: de conveniencia, de juicio y de poblaciones de difícil localización. Veamos cada una de ellas.

- Muestras de conveniencia. Se seleccionan los casos sobre la base de su disponibilidad para el estudio.
- Muestras de juicio. Se selecciona la muestra con un propósito en mente, el investigador tiene uno o más grupos predefinidos de los que intenta encontrar sujetos.
- Muestras de poblaciones de difícil localización. Recogen el caso en que las poblaciones de interés no se encuentran en el marco muestral.

Por su parte, Del Río (2003) distingue entre los métodos no probabilísticos de muestreo, ya sean esto intencionales o accidentales:

- Muestreo intencional o deliberado, el investigador selecciona de forma directa a los sujetos de la muestra, por lo que ésta resultará probablemente sesgada; de ahí que sea preciso especificar el criterio de selección utilizado.
- Muestreo accidental o incidental, el investigador utiliza las muestras que tiene a su alcance por proximidad, facilidad de acceso...

4. METODOLOGÍA EXPERIMENTAL

En este apartado vamos a realizar una revisión de todos los diseños pertenecientes a la metodología positivista o experimental que utilizaremos en nuestro estudio empírico, ocupándonos, tanto de los diseños de grupo único como de los diseños multigrupo.

4.1. Metodología preexperimental: diseño de grupo único

Campbell y Stanley (1966) atendiendo a la validez interna⁵ distingue 3 tipos de diseños:

de error se denomina error máximo, que es la cantidad que se suma y resta al estimador muestral para construir el intervalo de confianza” (Gil y Martínez, 2001, p. 419).

⁵ Validez interna: Para Campbell y Stanley (1966), permite en un experimento afirmar que las variaciones producidas en la variable dependiente han sido producidas inequívocamente por los cambios introducidos por el experimentador en la variable independiente.

- Diseños preexperimentales.
- Diseños cuasiexperimentales.
- Diseños experimentales.

A Pereda (1987) le parece incorrecto poner el apellido preexperimental, cuasiexperimental y experimental a un diseño, en tanto se trata de un plan de investigación y considerando que tales términos solo se pueden aplicar a la investigación y no al diseño. Las investigaciones preexperimentales, para este autor, consisten en aquellas en las que el investigador carece de los medios de control necesarios para poder atribuir a sus resultados la necesaria validez interna, por lo que solo puede considerarse como una aproximación a la verdadera investigación experimental.

Veamos ahora algunos modelos de diseños que se utilizan habitualmente en las investigaciones preexperimentales.

Del Río (2003) diferencia las siguientes clases de diseños de un solo grupo:

- Diseño de grupo único con postest solamente.
- Diseño de investigación ex - post - facto.
- Diseño de grupo único con pretest-postest.
- Diseño de grupo único comparado con grupo estático.

Hay autores, como Arnal, Del Rincón y Latorre (2003), que prefieren clasificar los diseños de grupo único dentro de la categoría de diseños cuasiexperimentales, de la forma que aparece en la figura 2.7.

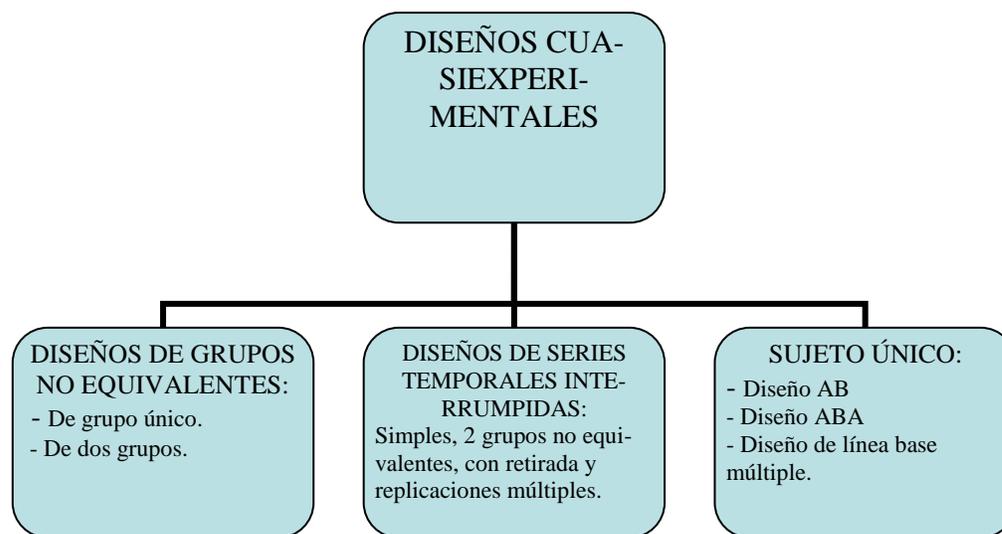


Figura 2.7. Tipos de diseños.

De los diseños de grupo único (se clasifiquen como preexperimentales o cuasiexperimentales), decir, que carecen obviamente de grupo de control, solo se estudia un nivel de la variable independiente. Al no haber establecido un sistema de control, las conclusiones

que podemos obtener de estos estudios no permiten hacer afirmaciones inequívocas por ser varios los factores sin control (variables extrañas) que pueden estar actuando con la variable independiente. Adolecen pues de validez interna y de validez externa.

Ya que en nuestra investigación vamos a utilizar un diseño de grupo único con pre-test-posttest, a este caso nos vamos a referir en las siguientes notas.

Este tipo de investigación permite comparar dos grupos de observaciones o medidas. Aunque sea bastante débil y a pesar de sus limitaciones, suele emplearse en ámbitos como el de la educación, ya que en muchas ocasiones no existe otro recurso metodológico más apropiado. Una consideración a tener en cuenta tiene que ver con los resultados, sobre los que habrá que emitir valoraciones con las máximas reservas. De todos modos, puede resolver problemas en un contexto determinado como en el que nos ocupa en nuestra investigación.

Del Río (2003), hablando de la aplicación de este tipo de investigaciones al campo educativo, la considera, de todos modos, como una opción interesante en los estudios de naturaleza exploratoria, sobre aspectos poco conocidos, en los que se busca aventurar hipótesis de futuro sobre las que se podrá incidir después con una propuesta de trabajo más rigurosa y científica; también resulta de interés para ofrecer datos de la aplicación inmediata al aula de un programa (uno de los objetivos que perseguimos en nuestra investigación) en contextos donde están muy próximos el investigador y la práctica educativa, ofreciendo datos de interés aunque -como hemos dicho ya- con escasas posibilidades de extrapolar estos resultados a otras situaciones y contextos. Por tanto, parece útil para trabajos que se centran en resolver problemas próximos a la práctica educativa, sin pretensiones de elaborar generalizaciones, leyes o teorías.

Se mide dos veces el grupo en la variable dependiente, antes y después de introducir la Variable Independiente, al tener medida pretest mejora en algo el control respecto a los diseños que carecen de este tipo de medida.

Del Río (2003, p. 458) lo representa así:

t_1	X	t_2
(test o prueba antes del tratamiento)	(tratamiento -V.I. - variable independiente)	(test o prueba tras el tratamiento -V.D.- variable independiente)

El procedimiento consta de cinco pasos:

1. Se selecciona un grupo de sujetos sin seguir una técnica especial. No existe asignación aleatoria de los sujetos, puesto que se trabaja con un grupo natural y único.
2. Se somete a estos sujetos a una medida del fenómeno conductual estudiado antes de aplicar la intervención.
3. Se aplica el tratamiento, actuando el investigador en la variable independiente, pero solo en ese grupo.

4. Se toma otra medida de la conducta tras de la intervención.
5. Finalmente se comparan las medidas pretratamiento y postratamiento. Si se constatan diferencias entre ambas, se atribuyen los cambios a la intervención.

Pereda (1983) advierte sobre las variables contaminadoras que afectan a este tipo de investigaciones: historia, maduración, efecto de la medida pretratamiento, la instrumentación, la selección diferencial de los sujetos, la interacción entre selección y maduración y la regresión estadística. Los efectos de todas estas variables podrían confundirse con los producidos por la variable independiente, por lo que la validez de los resultados, tanto interna como externa, se considera muy limitada y, por tanto, no existe posibilidad de generalizar los resultados.

En cuanto al tipo de análisis estadístico a realizar con este tipo de diseño, Del Río (2003) afirma que con muestras muy pequeñas no hay alternativa de elección más que una prueba no paramétrica, que tienen menor potencia⁶ que las paramétricas para rechazar H_0 falsas. Al diseño pretest-postest de grupo único se le pueden aplicar las mismas pruebas estadísticas que a los diseños de dos grupos relacionados. Una de estas pruebas es la prueba “T” de Wilcoxon. La prueba se basa en que las diferencias de las puntuaciones para las diferentes parejas de puntuaciones hacen pensar que las diferencias medidas en la variable dependiente tendrían como causa a la variable independiente. Cabe esperar que el valor de T será tanto más significativo cuando todas las puntuaciones en el pretest fueran superiores o inferiores a las del postest.

4.2. Metodología experimental: diseño multigrupo

Pereda (1987) dice que “la finalidad del diseño empleado en una investigación experimental es maximizar la varianza primaria eliminando o minimizando las posibles fuentes de error, de tal forma que se puedan llegar a establecer inequívocamente las posibles relaciones causales existentes entre el factor manipulado y la variable criterio”.

Kerlinger (1975) apuntaba como objetivos del diseño lo que se denomina principio MAX-MIN-CON, acrónimo de maximizar la varianza sistemática⁷, controlar la varianza sistemática de las variables extrañas o fuentes de variación secundarias⁸ y minimizar la varianza de error⁹.

Del Río (2003) establece una clasificación de los principales diseños multigrupos. Por un lado, estaría el diseño de cuatro grupos de Solomon que persigue garantizar el control de la varianza sistemática. De otro lado, los diseños de más de dos grupos orientados a minimizar la varianza de error o no explicada. Ya que en el presente estudio hemos tratado

⁶ La potencia de una prueba se define como la probabilidad que tiene de rechazar H_0 cuando es realmente falsa. (Del Río, 2003, p. 433)

⁷ La varianza sistemática, primaria o experimental para Del Río (2003, p. 219) es aquella generada por el investigador sobre la variable independiente o experimental.

⁸ La varianza sistemática extraña o secundaria, para Del Río (2003, pp. 219-220) engloba las varianzas extrañas o no deseadas y que pueden actuar como variables independientes.

⁹ La varianza de error o no explicada para Del Río (2003, p. 223) es aquella parte de la varianza que no interesa controlar en una investigación o que no es posible su control, por ejemplo la utilización del muestreo aleatorio.

de realizar una propuesta metodológica que combinara ambas propuestas para de minimizar ambos tipos de varianza, veamos ambos tipos.

1. *Diseño de Cuatro Grupos de Solomon.* Su finalidad como anteriormente hemos citado tiene que ver con el control de la varianza sistemática, ocasionada por la intervención del experimentador sobre la variable independiente objeto del trabajo. Para Helmastadter (1970), se trata del “*más destacable de todos los diseños experimentales*”.

Los cuatro grupos están seleccionados al azar. Del Río (2003) utiliza la notación:

R	O ₁	X	O ₂
R	O ₃		O ₄
R		X	O ₅
R			O ₆

En este diseño, los grupos 1° y 3° reciben la influencia de la variable experimental, mientras que los grupos 2° y 4° actúan como grupos de control. Como observamos, también en los grupos 1° y 2° se aplican pretest y postest, mientras que en los grupos 3° y 4° solo se toman medidas postest. Del Río (2003) dice que, al trabajar en este diseño con dos grupos de control y dos experimentales, se aumenta de forma considerable su poder de generalización si los valores alcanzan la significación estadística, ya que se pueden analizar los efectos de la Variable Independiente aplicada de 4 formas o modalidades diferentes.

Este tipo de diseños muestra ventajas e inconvenientes. Entre los últimos, destaca la dificultad de formar 4 grupos de sujetos. Entre las ventajas, se señala el control de las amenazas de historia y maduración, al hallar las diferencias entre O₁ y O₆. Del Río (2003) apunta que, al trabajar con dos grupos de control y dos experimentales, aumenta considerablemente el poder de generalización de los resultados si se obtienen diferencias estadísticamente significativas, ya que se pueden hacer comparaciones entre observaciones, para comprobar el efecto de la intervención en 4 formas distintas: O₂> O₁, O₂> O₄, O₅> O₆, O₄> O₃. Este autor, citando a Campbell y Stanley, indica que en el análisis estadístico se han de tener en cuenta los resultados alcanzados en el postest a través de un análisis 2 x 2, tal y como se refleja en la siguiente tabla 2.4.:

	Sin X	Con X
Con administración del pretest	O ₄	O ₂
Sin administración del pretest	O ₆	O ₅

Tabla 2.4. Diseño tipo Solomon. Postest.

Siguiendo a Del Río (2003), las pruebas estadísticas más recomendables en el diseño de 4 grupos de Solomon serían las del análisis de covarianza para estudiar los datos correspondientes a los grupos que han recibido el pretest, tomando como covariable los datos

en dicha prueba y el análisis de varianza para los datos procedentes de los grupos con post-test.

Para García, Frías y Pascual (1999, p. 432), el diseño tipo Solomon “admite ser analizado mediante la aplicación del Análisis de Covarianza (ANCOVA), mediante un diseño de medidas repetidas (diseño mixto), a través del Análisis de varianza (ANOVA) sobre el posttest, o mediante un diseño de bloques siempre que sea posible categorizar la variable pretest y, finalmente, mediante el análisis de las puntuaciones de ganancia/diferencia”.

2. *Diseños de Bloques al Azar*. Los grupos a los que se aplican distintos tratamientos experimentales tanto en Psicología como en Pedagogía están formados por sujetos (alumnos) que difieren entre sí en muchos aspectos y más si trabajamos con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, cuyas diferencias se relacionan con estilos y hábitos de aprendizaje, capacidades, ritmos de trabajo, atención, motivación, intereses, relaciones afectivas...¹⁰ Estas diferencias -como sabemos- existen desde el inicio de la escolaridad, pero aumentan de forma sustancial hacia los 12/13 años y alcanzan una amplitud considerable hacia el final de la ESO.

Para Del Río (2003), una forma de reducir la varianza de error pasa por reducir las diferencias individuales dentro de los grupos, formando intencionalmente grupos e identificando parte de las variaciones individuales. Esto se consigue con la técnica de bloqueo, que consiste en formar los grupos de la manera más homogénea posible, utilizando para ello lo que se denomina variable de bloqueo¹¹, para así lograr reducir las diferencias individuales entre los grupos. Posteriormente, la asignación de los tratamientos a los diferentes grupos ha de hacerse también al azar.

Fidalgo (2001) dice que el diseño de bloques aleatorios reduce la varianza de error respecto del diseño completamente aleatorizado de la siguiente forma:

Varianza Total = Varianza sistemática primaria (variabilidad provocada por la variable independiente) + Varianza sistemática secundaria (variabilidad producida por una variable extraña que actúa sistemáticamente, es decir que sus efectos son en una dirección bien definida, es decir sistemáticos) + Varianza de error (variabilidad provocada por las variables extrañas que no se han podido controlar).

La varianza error se aminora en los grupos completamente aleatorizados, porque la variabilidad provocada por la variable de bloqueo se extrae de la varianza error al controlar-la directamente mediante el diseño y al aminorar la varianza error, podemos apreciar con mayor facilidad el efecto de la variable independiente.

¹⁰ Las diferencias que considera Gimeno (1993, p. 33): Diferencias étnicas, religión, lengua, déficits culturales para el currículo común, género, preferencias de padres y alumnos ante el currículo, expectativas respecto al destino social y profesional, especialización del conocimiento, idiosincrasia personal (rasgos, comportamiento, motivos), capacidades distintas (intelectuales, artísticas, manuales...), diferente nivel en determinadas capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, ideas previas, intereses y motivaciones, ritmo de trabajo, secuencia de tareas, tiempo de aprendizaje (el cuándo aprender)...

¹¹ La variable de bloqueo es una variable que mantiene una relación sustancial con la variable dependiente (Del Río, 2003, p. 667).

En este sentido, Pereda (1987) afirma que las diferencias existentes entre los diferentes grupos experimentales antes de comenzar la intervención dan lugar a lo que se conoce como varianza intergrupos, varianza que habrá que eliminar o minimizar al máximo. Para realizar esta operación cita 3 procedimientos posibles:

- Eliminar las fuentes de error experimental (la más idónea, pero muy difícil de llevar a la práctica).
- Aleatorizar dichas fuentes de error (lo que genera una gran cantidad de varianza de error).
- Utilizar la técnica de bloqueo que nos ocupa y que nos permitirá reducir la varianza creada por la selección de los sujetos, logrando el balanceo de una o más variables contaminadoras.

Pereda (1987) prefiere la utilización de los diseños de bloques a la utilización de un diseño de mero azar. Esta técnica consiste en agrupar a los sujetos experimentales en bloques. Los sujetos de cada bloque presentan características iguales en algún aspecto, lo que determina que se elimina la heterogeneidad intrabloque, al menos en dicho aspecto. Utilizar los bloques de diseño lleva al investigador a disponer de grupos experimentales más homogéneos que cuando emplea únicamente el azar como técnica de formación de grupos.

Los bloques han de formarse de acuerdo a algún criterio antes de la formación de los grupos experimentales. Dicho criterio, como apuntaba Del Río, debe identificarse con una variable (variable de bloqueo) que se encuentre estrechamente relacionada con la variable dependiente. La medida de esta variable de bloqueo debe tomarse antes de la formación de los grupos experimentales, no debiendo confundirse con la medida pretratamiento o pretest.

Hay ocasiones en las que el investigador avanza un paso más y no solo busca grupos experimentales homogéneos, sino grupos experimentales equivalentes, en otras palabras, con la misma media y desviación típica. En estos casos se utiliza como variable de bloqueo la propia variable criterio o alguna otra altamente correlacionada con la misma, hablándose entonces de variable de apareo.

Dentro de cada bloque deberán existir tantos grupos de sujetos como tratamientos experimentales posibles haya. Dicho de otra forma, si p es el número de tratamientos, deberá haber al menos p sujetos o un múltiplo de este número. Posteriormente, se han de asignar los sujetos de cada bloque, al azar, a cada uno de los grupos experimentales y aplicar los tratamientos. Para designar un diseño de bloques al azar, se utiliza la notación $A \times B$, siendo A el número p de niveles de tratamiento de la variable independiente y B el número q de bloques de sujetos que hemos realizado según la variable de bloqueo.

En Pereda (1987, p. 495) aparece un ejemplo de resolución de un diseño de bloques con un sujeto por casilla y 5 sujetos por grupo. Este autor dice que el análisis de los resultados de diseños de bloques al azar con un sujeto de cada bloque en cada tratamiento ($n = 1$) debe realizarse mediante un análisis de varianza, donde la suma de cuadrados error corresponde a la suma de cuadrados de la interacción *factor \times variable de bloqueo*, convirtiéndose en el término de contrastación adecuado para probar el efecto de los tratamientos.

Ha de comprobarse así mismo la aditividad, o sea, la no interacción entre factor manipulado y variable de bloqueo. Para ello, en el caso de un diseño de bloques al azar con “n=1”, se utiliza la prueba de no aditividad de un grado de libertad de Tukey (1949).

Fuentes de variación	Sumas de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	F
- Intertratamientos (A)	SC _A	p-1	MC _A	MC _A /MC _e
- Interbloques (B)	SC _B	q-1	MC _B	MC _B /MC _e
- Residual (A x B) (error)	SC _e	(p-1)(q-1)	MC _e	
TOTAL	SC ₁	pq-1		

Tabla 2.5. Cuadro resumen del AVAR de un diseño de bloques al azar con “n=1”. Tomado de Pereda (1987, p. 495).

En este punto, debemos hacer una referencia sobre uno de los problemas que han suscitado buen número de discusiones y polémicas entre investigadores: la medida en Psicología. Podemos comenzar recogiendo algunas de las definiciones tradicionales de medida:

- Stevens (1951): “asignación de números a objetos o eventos según ciertas reglas”.
- Torgerson (1958): “asignación de números a sistemas que representan la propiedad objeto de medición”.
- Lord y Novick (1968): “un procedimiento para asignar números a propiedades específicas de unidades experimentales de forma que caracteriza y preserva las relaciones específicas en el dominio conductual”.

La primera exposición de los fundamentos de la medida la realiza Campbell (1920), cuyas ideas que se aplicaron al campo de la Física sin problemas, pero que dejaban fuera, en un primer momento, a la Psicología, al entender que no se podían aplicar a fenómenos conductuales las mismas operaciones que se pueden llevar a cabo con números, concluyendo que la medición directa era inviable en las ciencias del comportamiento (Navas, 2001). Por eso, la Comisión de la Sociedad Británica para el Avance de la Ciencia (1940) invitó a los psicólogos a renunciar a la medida de variables subjetivas. No obstante, Navas (2001) se hace eco de cómo muchos psicólogos descartan esta visión conservadora de la medida y creen posible la medición de características conductuales adoptando el *dictum* de Thorndike, según el cual todo lo que existe, existe en cierta cantidad y, si existe en cierta cantidad, se puede medir:

"Thesis 6. Whatever exists at all, exists in some amount.

Thesis 7. Anything that exists in amount can be measured."

Se han generado fuertes controversias, entre los estadísticos, los experimentalistas y los psicómetras respecto a la aplicación de este modelo de medida.

La introducción de este concepto en Psicología se remonta al trabajo desarrollado por Stevens en 1946, según el cual, en las ciencias del comportamiento caben diversos niveles de medición, más o menos fuertes que veremos más adelante. La teoría de las escalas de medida de Stevens propone cuatro los posibles niveles de medida¹²: nominal, ordinal, de intervalo y de razón. Cada uno de ellos otorga un significado diferente a los números asignados y soporta un tipo u otro de posibles transformaciones.

Antes de proseguir diremos que en las ciencias del comportamiento se ha aplicado de forma laxa el concepto de escala de medida.

Muy escasas son las variables psicológicas con nivel de medida de razón, escasas las de nivel de medida de intervalo, encuadrándose la mayoría en el nivel ordinal. Como dicen Glass y Stanley (1986), en la mayoría de las investigaciones educacionales, psicológicas o de ciencias del comportamiento, las mediciones se efectúan según escalas nominales, ordinales y de intervalo, de hecho, encontrar una escala de intervalo satisfactoria ya de por sí resulta problemático. Las puntuaciones en los tests las incluye Del Río (2003) en el nivel de intervalo.

Aunque suele asumirse un nivel de medida de intervalo, habrá que examinar y probar la calidad métrica de los instrumentos utilizados para obtener medidas de las variables psicológicas. Es preciso garantizar que estos instrumentos proporcionen medidas fiables y válidas de la característica latente o constructo que se pretende medir con dicho instrumento (Navas, 2001).

Para concluir la mencionada controversia, decir que nos podemos encontrar con investigadores fuertemente influenciados por las ideas de Stevens, partidarios de analizar los datos psicológicos con técnicas estadísticas que contemplen el tipo de medida empleada. En esta línea de trabajo está Del Río (2003), quien opina que a la hora de elegir la prueba adecuada a los datos concretos de una investigación sí ha de tenerse en cuenta el nivel de medida.

Otros investigadores, en la línea de Lord (1953), Anderson (1961) o Prytulak (1975), considerarán que los niveles de medida no juegan un papel esencial en la inferencia estadística, asumiendo que la restricción de los estadísticos atendiendo a la escala de medida utilizada se trata de una idea errónea.

Fraser (1980) mantiene una postura alternativa: "aunque el significado empírico de los números no afecte a la validez de las manipulaciones realizadas sobre ellos, sí que afecta claramente a las conclusiones extraídas de los resultados de esas manipulaciones".

También mencionar en este apartado lo que dicen Sarriá y Brioso (2001, pp. 460 y ss), sobre cómo se entienden los conceptos de fiabilidad y validez en un estudio observacional. Así, "la validez de los datos de observación está estrechamente relacionada con la relevancia de las categorías de observación seleccionadas y con la exhaustividad del sistema, que debe ser capaz de incluir de forma completa todos los aspectos necesarios para operativizar el constructo psicológico en estudio". La fiabilidad está relacionada con la precisión de la medida y el "estudio de la fiabilidad de los datos de observación se realiza cal-

¹² Del Río (2003, p. 249) apunta que la expresión más apropiada a la investigación educativa es la de niveles de medida, en lugar de la original "escalas", ya que refleja nítidamente la gradación existente en la medición de la información recogida

culando el índice de acuerdo de los registros proporcionados por dos observadores que han trabajado de forma independiente y se conoce como fiabilidad interobservadores. O bien a través del índice de acuerdo de los registros proporcionados por un mismo observador que registra ciertas sesiones de observación en dos momentos diferentes (fiabilidad intraobservador)”. “Resulta conveniente poder contar con dos observadores entrenados adecuadamente para poder confrontar sus registros sobre un mismo material y calcular el índice de acuerdo interobservadores. La presencia de dos observadores no significa necesariamente que vayan a repartirse el trabajo, con frecuencia los datos que llegan a someterse a los análisis estadísticos proceden de un único observador. Tampoco supone que el trabajo se duplique totalmente. En realidad no se duplica el registro de todas las sesiones de observación previstas o ya grabadas sino sólo un porcentaje de ellas (en torno al 30%)”.

Latour y otros (1997) utilizan el término concordancia para referirse a la estabilidad de la medición y reservan el término fiabilidad para el concepto clásico, en el sentido de capacidad de distinguir entre individuos. Para cuantificar la concordancia con variables continuas y cuando existen dos observaciones (instrumentos u observadores) por sujeto, se muestra intuitivo representar cada par de observaciones en un diagrama de puntos, examinar gráficamente si existe relación lineal entre las dos variables y calcular el coeficiente de correlación (r). Se esperaría que cuanto más coincidan las mediciones, más se aproximará a una recta el diagrama de puntos. La r no mide realmente concordancia, sino sólo el grado en que los puntos del diagrama de dispersión se ajustan a una recta.

El coeficiente de correlación intraclass se representa habitualmente como rI o CCI . Constituye un mejor índice que la r de Pearson como medida de fiabilidad. El rI estima la correlación promediada entre todas las posibles ordenaciones de los pares de observaciones y permite extender el cálculo a la situación de más de dos observaciones por sujeto. Una de las fórmulas de cálculo más habituales se basa en la tabla de ANOVA, donde m se corresponde con el número de observaciones por sujeto, SSB con la suma de cuadrados entre los sujetos y SST con la suma de cuadrados total. En la práctica, suele haber poca diferencia entre r y rI :

$$R_I = \frac{mSS_B - SS_T}{(m - 1) SS_T}$$

5. BIBLIOGRAFÍA

- Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-79.
- Bonilla, C. & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.

- Bradburn, N. & Sudman, S. (1981). *Improving Interview Method*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bruce, C.S. & Russell, A. (1992). *Transforming Tomorrow Today*. Action Learning, Action Research and Process Management Association Incorporated, Brisbane, Australia.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Calhoun, E. F. (1993). Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51, 62-65.
- Cardinet, J. (1987). *L'Evaluation formative dans un enseignement différencié*. Genève: Peter Lang.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillo, S. & Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En Medina Rivilla, A. & Villar Angulo, L. M. (Coor.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Cerda Gutiérrez, H. (1994). *La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica*. Mesa redonda, magisterio, Bogotá. Páramo, P. Otálvaro, G. Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos [en línea]. Cinta de Moebio No. 25. Marzo 2006. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile <<http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm>>
- Clift, R., Veal, M. L., Johnson, M., y Holland, P. (1991). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41, 52-62.
- Cook, T. D., Reichardt, CH. S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. A Cook, T. D., Reichardt, Ch. S. (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, pp. 25-58. Madrid: Morata.
- Del Río, D. (2003). *Métodos de investigación en educación. Volumen I. Proceso y diseños no complejos*. Madrid: UNED.
- Denzin, N. (1979). *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research y The Fifth Moment. En Denzin, N. K., Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Ebbutt, D. y Elliott, J. (1990) ¿Por qué deben investigar los profesores? En J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (pp. 176-190). Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1980). Implications of classroom research for professional development. In Hoyle, E., Megarry, J. & Atkin, M. (Edit.), *World yearbook of education. Professional development of teachers*. London: Kogan Page.
- Elliott J., Barrett G., y Hull CH. (1986). *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.

- Elliott, J. (1986). "Action-research": normas para la autoevaluación en los colegios. En L. Haynes (Ed.), *investigación-acción en el aula* (pp. 21-48). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Elliott, J. (1991). Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.
- Feldman, A. (1996). Enhancing the practice of physics teachers. Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action research. *Journal of Research of Science Teaching*, 33, 513-540.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Pág. 89.
- Foshay, A. W. (1994). Action research: An early history in the United States. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9, 317-325.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Nueva York: Continuum.
- Gabriel, C. (2001). Metodología Cualitativa. En Navas, M.J. (Coord). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- García Llamas, J. L. (2003) *Métodos de Investigación en Educación. Volumen II. Investigación Cualitativa y Evaluativa*. Madrid: UNED.
- Gil, G. y Martínez, R. (2001). Metodología de encuestas. En María José Navas (Coord): *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gollete, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Sus funciones, su fundamento y su instrumentalización*. Barcelona: Laertes.
- Hansen, J. F.(1979). *Sociocultural perspectives on human learning: An introduction to educational anthropology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Helmastadter, G. C. (1970). *Research concepts in human behavior: Education, psychology, sociology*. NY: Appleton-Century-Croft.
- Holter, I. M., and Schwartz - Barcott, D. (1993). Action Research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 128, 298-304
- Holly, P. (1991). Action Research. The Missing Link in the creation of schools as centers of inquiry. En Lieberman, Ann & Miller, Lynne (Eds). *Staff Development for education in the nineties*. New York: Teachers College, Columbia University, pp. 133-183.
- Imbernón, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jaime Latour, Víctor Abaira, Juan B Cabello y Javier López Sánchez. Métodos de investigación en cardiología clínica (IV). Las mediciones clínicas en cardiología: validez y errores de medición. *Puesta al día*. Volumen 50, Número 2, Febrero 1997. http://www.revespcardiol.org/cgi-bin/wdbcgi.exe/cardio/mrevista_cardio.fulltext?pident=424 [Consulta 25 noviembre 2006].

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Kerlinger, F. (1987). *Investigación del comportamiento* (2ª ed.). México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana.
- Kirk, J. Y Miler, M. (1986). *Reliability and Validity Qualitative Research*. Beberly Hills: Sage.
- Latorre, A. (2004). *La investigación acción. Conocer y mejorar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Le Boterf, G. (1986). *Investigación participativa: una aproximación al desarrollo local*. Madrid: Narcea.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- Masters, J. The history of action research (1995). Action Research Electronic Reader. [en línea] <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rmasters.html> Consultado [18-11-2006]
- McCutcheon, G., and Jurg, B., (1990). Alternative Perspectives on Action Research. *Theory into Practice*, Vol.24(3).
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991). Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Eds.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (pp.441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Navas, M. J. (2001). La medición de lo psicológico. En María José Navas (Coord), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Nyden, P. y Wiewel, W. (1992). Collaborative research: Harnessing the tensions between researcher and practitioner. *The American Sociologist*, 23, 43-55.
- Oja, S. N. y Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. London: The Falmer Press.
- Ortíz, J.R. El Triángulo Paradigmático. (Paradigmas de la investigación educativa). Instituto de Investigaciones Educativas. UNA. Consulta [19-11-2006] <http://www.geocities.com/Athens/4081/tri.html>
- Park, P. (1992). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. C. Salazar (Ed.): *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 135-174). Madrid: Popular.
- Pere Marquès Graells.,(1996). Metodologías de investigación. Modelo para el diseño de una investigación educativa. "A propósito del uso didáctico de un programa multimedia en el aula". Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB <http://dewey.uab.es/pmarques/edusoft.htm> [consulta 17/11/2006]
- Pereda, S. (1987). *Psicología Experimental I. Metodología*. Madrid: Pirámide.

- Pérez, G. *Investigación cualitativa retos e interrogantes. I Métodos*. (1994). Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pine, G. (1981): *Colaborative action research. The integration of research And Service*. Paper presented at the annual meeting of American Association of Colleges for teaching education. Detroit.
- Prieto, P. Teorías de la medida, escalas de medida y la controversia entre los estadísticos permisibles. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna. <http://webpages.ull.es/users/pprieto/material/Psicometria%202.ppt#256,1,Diapositiva 1> [Consultado: 6-12-2006].
- Pring, R. (2000). *Philosophical of Educational Research*. Lodon: Continuum.
- Rapoport, R. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relations*, vol.23(6), pp.499-513.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sarriá, E. y Brioso, A. (2001). Metodología observacional. En M. J. Navas, *Métodos, diseños y técnicas de investigación*. Madrid: UNED.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: A. Francke Verlag GmbH.
- Schensul, J. & Schensul, L (1992). Collaborative research: Methods of inquiry for social change. En M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnografic Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata: Madrid.
- Suárez, M. *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación[en línea]*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 1 N° 1 (2002) Facultad de Ciencias da Educación. Universidad de Vigo. <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf> [Consultado [20-11-2006].
- Thorndike, E. L.. (1918). The nature, purposes, and general methods of measurements of educational products. Chapter II. In G.M. Whipple (Ed.), *The Seventeenth yearbook of the National Society for Study of Education. Part II. The Measurement of Educational Products*. Bloomington, IL: Public School Publishing Co. p. 16.
- Tikunoff, W. J., Ward, B. A. y Griffin, G. A. (1979). *Interactive research and development on teaching study: Final report*. San Francisco: Far West

Wals, A. E. J. y Alblas, A. H. (1997). School-based research and development of environmental education: a case study. *Environmental Education Research*, 3(3), 253-269.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt/M: Campus.

Woods, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Zuber-Skerritt, O. (1996). Introduction: New directions in action research. In O. Zuber-Skerritt (ed.): *New directions in action research* (pp. 3-9). Washington, D.C.: Falmer Press.

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO III

PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

1. EL PRIMER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La fundamentación metodológica, en su carácter teórico, ha quedado ya expuesta en el capítulo II. En él hemos recogido el estado actual de la investigación educativa, defendiendo la figura del profesor-investigador. Desde esta óptica y aprovechando mi puesto de trabajo en un Instituto de Enseñanza Secundaria como orientador, he concebido el proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad investigadora y de la misma forma he concebido mi investigación como una reflexión sobre la práctica dirigida a mejorarla, en una palabra como un proceso de mejora continua.

Asimismo, en nuestra fundamentación metodológica hemos expuesto el método general que va a guiar nuestro trabajo, el de la investigación-acción. En nuestro proyecto de investigación acción hemos tendido a la complementariedad de metodologías que apuntaban Cook y Reichardt (1986). Pensamos que la combinación de modelos metodológicos reporta más ventajas que inconvenientes, superando de este modo la dicotomía cualitativo/cuantitativo, entendiendo que ambas metodologías se pueden aplicar de forma conjunta con el fin último de enriquecer y dar mayor consistencia al proceso investigativo. Pienso que debe imperar el más completo descubrimiento de la realidad que se vive en nuestros institutos. La investigación educativa implica aspectos de orden medible y a su vez posee fundamentos decididamente humanistas para entender la realidad social. Debe importar más el completo descubrimiento de la realidad que el paradigma de partida.

Coincidimos con Pérez (1990) en sus consideraciones sobre el método de investigación-acción. Él lo concibe como un método interdisciplinar dentro de la investigación educativa que supera los paradigmas cualitativos y cuantitativos. A pesar de estar encuadrado dentro del paradigma cualitativo, utilizaremos una gran diversidad metodológica.

De forma modesta, esta investigación -como reza el título de la misma- pretende principalmente conocer el estado de convivencia que existe hoy en día en el Primer Ciclo de ESO en mi instituto de enseñanza secundaria y abordar propuestas eficaces como respuesta a los problemas de disciplina que se producen en el día a día, aunque también, en diversos estudios, recogeremos y analizaremos datos comarcales de la provincia de Ciudad Real e incluso nacionales. En especial, como he dicho, me referiré al Primer Ciclo de la ESO, que es en donde se ha concentrado la mayor parte de la conflictividad, para conocer qué tipos de comportamientos disruptivos se producen en nuestras aulas, cuál es la respuesta que da el profesorado novel ante los conflictos que se presentan en el aula. Creemos que el profesorado novel es el más afectado por la conflictividad, de modo que también estudiaremos la proyección de su formación inicial sobre la práctica del ejercicio profesional. Hemos buscado una información de primera mano, preguntando a los profesores para que nos describan y nos aporten soluciones a dichas situaciones de conflictividad y, finalmente, hemos diseñado y puesto en práctica dos programas de intervención desde la tutoría para tratar de reducir los conflictos dentro del aula. Recogemos en el siguiente cuadro las fases y temporalización del Primer Ciclo de Investigación-Acción:

FASES	TAREAS	TIEMPOS
1. Planificación de las acciones.	Elaboración del Plan de Acción.	
2. Acciones.		
2.1. Acción 1.	Realización de una encuesta para conocer los comportamientos adaptados e inadaptados que se dan en las aulas.	Primer Trimestre: Meses de Septiembre, Octubre y Noviembre. Curso 2000/2001
2.1.1. <i>Observación de la acción.</i>	Selección y elaboración del sistema de recogida de datos, planificación de la obtención de datos, obtención de datos y tabulación de los mismos	
2.1.2. <i>Reflexión sobre la acción.</i>	Explotación de la encuesta: presentación de los resultados y análisis de los mismos.	
2.2. Acción 2.	Elaboración de un instrumento de evaluación de habilidades sociales.	Primer Trimestre: Mes de Diciembre. Curso 2000/2001
2.2.1. <i>Observación de la acción.</i>	Elaboración y aplicación del cuestionario piloto.	
2.2.2. <i>Reflexión sobre la acción.</i>	Análisis de la funcionalidad del cuestionario elaborado.	
2.3. Acción 3.	Puesta en práctica de un programa de modificación de conducta en el Primer Ciclo de la ESO (8 grupos de alumnos).	Segundo Trimestre: Meses de Enero, Febrero y Marzo. Curso 2000/2001
2.3.1. <i>Observación de la acción.</i>	Proceso de evaluación del programa de modificación de conducta.	
2.3.2. <i>Reflexión sobre la acción.</i>	Análisis de los resultados provenientes de la evaluación del programa de modificación de conducta.	
3. Planificación de nuevas mejoras.	Diseño de programas de intervención para atajar y prevenir los problemas de disciplina dentro del aula.	Junio Curso. 2000/2001

Tabla 3.1. Fases, tareas y temporalización del primer ciclo de investigación-acción.

En esta investigación educativa, todos los que hemos participado, de una u otra manera, estamos ligados a la educación y preocupados por la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Implementar un modelo de mejora de la convivencia en los centros así lo requiere, redundando la acción de esta mejora en dichos procesos. También hemos tratado de reflejar el grado de eficacia que tienen en esta tarea los docentes y cómo pueden mejorarla.

1.1. El plan de acción

1.1.1. El problema o foco de investigación. Ambiente de indisciplina

Los comienzos del proyecto de investigación hay que buscarlos en el curso 2000-2001, momento en el que me planteo estos dos interrogantes: qué situación problemática de mi práctica profesional en mi instituto me gustaría mejorar y qué está ocurriendo en mi centro y desearía cambiar

En mi centro, un Instituto de Educación Secundaria (I.E.S.), como en otros muchos institutos, encontramos algunos alumnos que manifiestan conductas sociales inadaptadas, tan-

to por exceso como por defecto y, en consecuencia, con problemas de relaciones sociales, fruto de su incapacidad para responder adecuadamente a los estímulos y exigencias sociales que les plantea el ambiente, en este caso el centro o el propio grupo. Los problemas más “normales” que se encuentran en el I.E.S., sobre todo en el Primer Ciclo de la ESO, tienen que ver con la disciplina dentro del aula, por abuso verbal contra los compañeros e incluso en ocasiones, de manera más o menos grave, contra el profesor, lo que provoca un clima inapropiado en donde las relaciones entre los alumnos y entre alumnos-profesor se manifiestan abiertamente “mejorables”.

Sé por mi experiencia de trabajo en Equipos Psicopedagógicos que también este tipo de comportamientos, aunque con menor gravedad y frecuencia, aparece en los últimos cursos de la Educación Primaria, detectándose también comportamientos disruptivos en el resto de la etapa de Educación Primaria y en la etapa de Educación Infantil.

1.1.2. Diagnóstico del problema o situación. Disrupción: fórmulas habituales de afrontamiento de dicho problema en el aula

Nos interesa abordar en este epígrafe la descripción del problema al que nos enfrentamos y el contexto en el que se genera.

Los problemas que más preocupan a mi comunidad educativa (profesores, padres y alumnos) cabe identificarlos con problemas conductuales “por exceso”, ya que, en primer lugar, producen un alto nivel de estrés en el profesorado que tiene que pasar a un aula, donde de antemano sabe lo que le espera: pelearse con 2 ó 3 alumnos cuyo principal objetivo es no dejarle dar la clase, con el consiguiente deterioro del clima del aula.

Por otro lado, las quejas más que justificadas de los padres, de aquellos alumnos que lo único que pretenden es aprender y que sus profesores les enseñen, no tardan en producirse. Todos ellos, cada cual a su manera, advierten que el tiempo dedicado dentro del aula a reprender a los alumnos conflictivos va en detrimento, en muchos casos significativo, del tiempo dedicado a la instrucción, con lo que la calidad del sistema educativo se resiente notablemente al interrumpirse constantemente los procesos de enseñanza-aprendizaje con el comportamiento disruptivo de unos pocos.

Y, finalmente, los alumnos que manifiestan un comportamiento responsable dentro del aula adoptan el rol del espectador ante esta clase de hechos. Pronto también advierten que situaciones conflictivas de este tipo -donde un pequeño grupo de alumnos atentan sistemáticamente contra la autoridad del profesor y que al principio hasta a veces puede resultar divertidas- a la larga incomodan, ya que más de una vez la amenaza del castigo indiscriminado hacia toda la clase se hace efectivo y son los propios alumnos los que, participando en las sesiones de evaluación, piden “mano dura” con sus compañeros, culpando de los malos resultados académicos a las frecuentes situaciones de disrupción.

El Centro debe dar una respuesta eficaz a los problemas de comportamiento, ya que el fin último de la institución escolar no es enseñar, sino que los alumnos aprendan, educar en una palabra.

Los centros educativos de Enseñanza Secundaria tienen un particular sistema en cascada para intentar atajar los problemas de comportamiento.

En el primer nivel, la medida más socorrida, que algunos profesores no usan y de la que otros abusan, es el parte de incidencia. Consiste en comunicar por escrito al Jefe de Estudios y a los padres que un alumno se ha comportado mal dentro del aula, normalmente saltándose las normas de aula y contraviniendo la autoridad del profesor.

En el segundo nivel, está la reunión semanal de tutores donde se busca en grupo dar una solución al problema. A esta reunión asisten todos los tutores de un determinado curso, junto con el Jefe de Estudios y el Orientador del Centro.

Adoptando una postura entre pesimista y realista, lamentablemente, dichas reuniones en algunos casos no sirven de mucho a la hora de atajar los problemas de comportamiento. Son en realidad reuniones poco operativas, ya que al final lo más fácil es echar mano de medidas coercitivas, aplicar con rigor el documento que con distintas denominaciones está aún vigente en los centros (ya hemos hablado anteriormente del cambio de normativa con la LOE): Reglamento de Régimen Interno o Reglamento de Organización y Funcionamiento, o Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento en Castilla la Mancha, en la actualidad...

Nos encontramos, en última instancia con que el alumno molesta, provoca, intenta reventar la clase y que las únicas contingencias con las que cuenta el profesorado se relacionan con la reprimenda, con las calificaciones y en último lugar, si la dirección del centro lo estima conveniente, con la exclusión por un periodo variable de tiempo.

Un programa de coste de respuesta, que baje la nota por incumplimiento de las normas, tampoco resulta eficaz con los alumnos que mayor conflictividad presentan. Cuando ya se han perdido todos los reforzadores (todos los puntos de la calificación), de nada sirve quitar más reforzadores (no se puede poner calificaciones con números negativos). El alumno alborotador está suspenso desde antes de empezar el curso, él lo sabe y le da igual.

Otra solución pasaría por echar al alumno al pasillo, utilizar un “tiempo fuera” en términos de modificación de conducta, medida ante la que previenen al profesorado desde la dirección el primer día de curso diciendo que el Servicio de Inspección Escolar en más de una ocasión ha informado que está prohibido tomar esta medida, ya que se priva al alumno de su derecho a la educación. Algunos compañeros profesores piensan que hay muchos otros alumnos que se ven privados de su derecho a la educación cuando estos alumnos se hallan dentro del aula y no se toman medidas desde la administración para salvaguardar su derecho.

El tercer nivel del sistema en cascada que estamos describiendo lo alcanza aquel alumno que presenta un comportamiento especialmente disruptivo y/o reiterado. Para intentar atajarlo se comienzan a utilizar medidas con un grado mayor de coerción: la visita del alumno al despacho del Jefe de Estudios y/o al Director. Cualquiera de ellos, por separado o ambos conjuntamente, se entrevistará con los alumnos y sus familias con el objetivo de corregir y/o poner fin a una situación de comportamiento indeseable.

Si se reitera la presencia ante estas figuras de autoridad del centro o el motivo tiene la suficiente entidad y gravedad “per se”, posiblemente el alumno sea expulsado por un periodo de 3 días, llevándose -eso sí- trabajo a casa. Si habitualmente el alumno no trabaja en el centro en presencia del profesor, fácilmente podemos imaginar el trabajo que realizará él solo en su casa.

Estas figuras de autoridad suelen impresionar precisamente a los alumnos que no tienen problemas de conducta, mostrando utilidad, en pocas ocasiones, con los alumnos problemáticos.

El cuarto nivel, antes de abrir un expediente, plantear el problema en el Consejo Escolar y expulsar por un periodo más largo de tiempo, si así se decide, consiste en acudir al Orientador, con el convencimiento muchas veces de que no va a servir de nada. El orientador seguramente intentará meterse dentro del aula a observar (no siempre siendo bien recibido) e identificará -qué duda cabe- los estímulos que anteceden al comportamiento problemático y cuáles son las consecuencias que están manteniendo la conducta. Con seguridad que realizará un riguroso análisis funcional del caso, pero posteriormente chocará precisamente con esos estímulos que provocan el comportamiento indisciplinado y con los suministradores de las contingencias o reforzadores que mantienen la conducta problema.

El orientador comprobará, seguramente, que la forma de actuar del profesor dentro del aula presenta una conducta sumamente estable y muy resistente a la modificación. En muchos casos, buenas palabras pero poca colaboración y motivación por cambiar. También ocurre que, cuando se habla con los padres de estos alumnos, la mayoría te vienen a expresar el siguiente mensaje: "qué me va usted a decir a mí que yo no sepa, pero yo hace mucho tiempo que lo dejé por imposible, no puedo hacer nada"; lo que, dicho con otras palabras, significa que "yo tampoco estoy motivado a colaborar en el intento de modificar el comportamiento de mi hijo, porque ya lo he intentado. A ver si lo logras tú".

Vista así la situación, estaríamos como al principio.

Tras estos pasos, en muchos casos, se pasa a soportar, sin más, el comportamiento inadaptado del alumno. Se va produciendo en el sistema una adaptación al comportamiento inadecuado. Estaríamos hablando de habituación y tolerancia, utilizando términos relacionados con las conductas adictivas, o también, en términos psicológicos, de indefensión aprendida, circunstancia que puede definirse con la frase "haga lo que haga, va a dar lo mismo".

Cuando el comportamiento rebasa la dosis a la que está habituado el sistema, se llega al quinto nivel: plantear el problema en el Consejo Escolar y, después de deliberaciones, audiencias, informes de una u otras instancias, se abre un expediente y, si se encuentra grave el comportamiento indisciplinado del alumno, se le expulsa durante un par de semanas, castigando su comportamiento. Entre unas cosas y otras, han transcurrido dos meses, con lo que la relación de contingencia entre la conducta y la consecuencia es prácticamente nula, en otras palabras, que la demora entre el mal comportamiento y el castigo es muy grande y el castigo entonces resulta poco o nada efectivo. Todo esto, si no chocas con unos padres que sepan algo de recursos legales, pudiendo entonces alargar el proceso hasta el final de curso, provocando que la medida tomada prescriba y ni siquiera se llegue a cumplir.

Como en casi todos los casos, los costes superan a los beneficios, se prefiere admitir de una u otra forma el comportamiento, mirar muchas veces hacia otro sitio, hacerse el sordo, antes que volver a empezar un procedimiento tan costoso y que únicamente sirve para suprimir la conducta inadecuada durante el tiempo en que el alumno no está en el centro, un procedimiento que no elimina, ni modifica la conducta y que, además, no enseña al alumno un comportamiento más adaptativo desde el punto de vista social.

1.1.3. Revisión documental

Llegados a este punto, me planteé realizar una revisión bibliográfica sobre como se estaba tratado el tema de los trastornos de comportamiento y el abordaje de los mismos. En el Capítulo I de esta tesis se ha recogido el soporte teórico que nos sirvió para comenzar a profun-

dizar en los apartados correspondientes a “Los problemas de conducta en las aulas”, “La modificación de conducta”, “El entrenamiento en habilidades sociales” y la “Educación en valores”, aunque a la hora de la redacción final de esta tesis doctoral han sido actualizados. En este sentido, nos han resultado muy útiles la obra *School violence intervention*, de Goldstein, A.P. y Coloney, J.C. (1997), así como *Current Issues in Classroom Behavior Management*, de Williams, R.L. (1987), publicada en un manual que aún hoy sigue siendo el punto de referencia, dentro de lo que es la intervención en problemas de conducta dentro del aula.

1.1.4. La hipótesis de acción o acción estratégica. Búsqueda de la mejora del problema mediante, la modificación de conducta y el entrenamiento en habilidades sociales

Una vez definida, en palabras de Whitehead (1989), la experimentación del problema, hace falta pasar a la siguiente fase del ciclo: “imaginar la solución al problema”. La magnitud del problema planteado es no puede hacernos caer en la ingenuidad de intentar atajarlo por completo. En ese caso, trataríamos de encontrar el elixir filosofal que buscaban nuestros antepasados alquimistas.

Abandonando esta postura ingenua, sí que asumimos la posibilidad de cambiar algunas cosas para tratar de contribuir a la mejora de la situación.

Nos formulamos la siguiente hipótesis de acción: ¿cómo podría mejorar la situación anteriormente descrita en mi centro? Y pensé, en su momento, cómo posible respuesta a esta pregunta, que utilizando la modificación de conducta y el entrenamiento en habilidades sociales.

El plan de acción que diseñé se sustanciaba en una serie de acciones dirigidas a mejorar la situación que encontraba en mi práctica profesional: el ambiente de disrupción en el Primer Ciclo de ESO y la ineficacia del sistema en cascada de medidas coercitivas. Dicho plan se sustanció en la programación de las siguientes tres acciones:

- Realizar una encuesta para conocer cuáles son, por un lado, los 10 comportamientos inadaptados dentro del aula más preocupantes por su frecuencia y por el malestar que pueden producir. De otro lado, preguntar a los profesores por los 10 comportamientos prosociales que manifiesta un “buen” alumno dentro del aula. A partir de los resultados obtenidos en este sondeo, se trataría de implementar las otras dos acciones.
- Elaborar un instrumento de evaluación de habilidades sociales para los alumnos del Primer Ciclo de la E.S.O.
- Poner en práctica un sencillo programa de modificación de conducta a través de los tutores de 1º y 2º de la E.S.O., ocho en total, dirigido a eliminar diferencialmente los comportamientos inadaptados y, al mismo tiempo, a reforzar los comportamientos prosociales. Se trata de la utilización combinada de tres técnicas de modificación de conducta: el Reforzamiento Diferencial de Respuestas Incompatibles, la Extinción y la Autoevaluación con Refuerzo.

En la siguiente tabla recogemos en esquema la planificación de la acción:

ACCIONES	TAREAS	TEMPORALIZACIÓN
ACCIÓN 1	Realización de la encuesta y obtención de datos	Primer Trimestre: Meses de Septiembre, Octubre y Noviembre. Curso 2000/2001
ACCIÓN 2	Elaboración de un instrumento de evaluación de habilidades sociales	Primer Trimestre: Mes de Diciembre. Curso 2000/2001
ACCIÓN 3	Puesta en práctica de un programa de modificación de conducta para alumnos de 1º y 2º de la ESO (8 grupos-clase de alumnos).	Segundo Trimestre: Meses de Enero, Febrero y Marzo. Curso 2000/2001

Tabla 3.2. Elaboración del plan de acción.

1.2. Acción 1. Realización de una encuesta sobre comportamientos adaptados e inadaptados en las aulas

Como indicábamos en el cuadro anterior, la primera acción fue echar mano de la metodología de encuestas para conocer los comportamientos disruptivos que se producen en las aulas de los centros de todo nuestro estado, así como conocer cuáles eran los comportamientos prosociales que los profesores esperaban que exhibieran los alumnos en las aulas.

El motivo de realizar una encuesta a nivel nacional y no restringirla únicamente al contexto del mi instituto se justifica en que, de este modo, serviría para confeccionar un Cuestionario de Habilidades de Comportamiento Social Eficaz dentro del Aula, reuniendo para ello una muestra representativa que pudiera servir para cualquier nivel de la escolaridad obligatoria.

Los cuestionarios para evaluación de habilidades sociales escasean en nuestro país y, de los que existen, algunos se alejan en exceso de la realidad de los centros. Otros no sirven como auténticos instrumentos de observación de la conducta social eficaz de los alumnos y unos cuanto tienen tal coste de aplicación (tiempo a emplear) que los profesores los rechazan...

La encuesta asumía como objetivo general de la encuesta el de recoger información que fuera útil para elaborar, en un principio, un cuestionario de evaluación de habilidades sociales y, más adelante, un programa de entrenamiento en habilidades sociales.

Como objetivos específicos contemplamos los siguientes:

- Recoger información de profesores en ejercicio sobre cuales eran los comportamientos disruptivos, que por frecuencia o gravedad, más entorpecían su labor dentro del aula.
- Recoger información acerca de lo que los profesores consideran como comportamientos sociales eficaces, que un alumno debe exhibir dentro del aula.

La encuesta se diseñó de un modo muy sencillo, dado que la información que se deseaba recoger era muy concreta: comportamientos disruptivos y comportamientos sociales eficaces, ambos referidos al contexto escolar de la educación obligatoria. Se tuvieron en cuenta como únicas variables sociodemográficas el sexo y el cuerpo de procedencia del profesor encuestado,

a fin de recopilar un número proporcional de encuestas de ambos sexos y de ambos cuerpos. Y como sistema de recopilación de datos se decidió utilizar un sencillo cuestionario con dos ítems, dos preguntas abiertas (Ver apéndice 2.4):

1. Realiza un listado con los 10 comportamientos inadaptados dentro del aula que son los que llegan a ser más preocupantes, por su frecuencia y el malestar que pueden producir.
2. Asimismo, deberá realizar otro listado de los 10 comportamientos prosociales que manifieste un buen alumno dentro del aula.

Se tomó como población objeto de estudio la de los profesores en ejercicio de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública de ambos géneros, residentes en todo el territorio del Estado Español, de edades comprendidas entre los 22 y los 60 años. Los datos estadísticos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), referidos al curso 2000/2001, indicaban que en la enseñanza pública trabajaban en ese curso 221.215 maestros y 148.769 profesores de secundaria. Utilizamos un tipo de muestreo no probabilístico, del tipo muestra de conveniencia que ya explicamos en el capítulo anterior, asumimos el problema de la representatividad, ya que por un lado, un profesor-investigador de Secundaria carece de recursos de todo tipo (tiempo, dinero...) para realizar un muestreo por conglomerados polietápico de extensión estatal, que garantizaría un mayor grado de validez; por otro lado para nuestros fines de investigación, recoger comportamientos adaptados e inadaptados en las aulas, consideramos suficientes los datos que nos pueda ofrecer la muestra escogida. Los datos que ofrecía el MECD para el curso 2000/2001 arrojaban los siguientes porcentajes que complementan las cifras cuyos totales habíamos enunciado más arriba:

- El 60% del profesorado de la enseñanza pública eran maestros y el 40% profesores de secundaria.

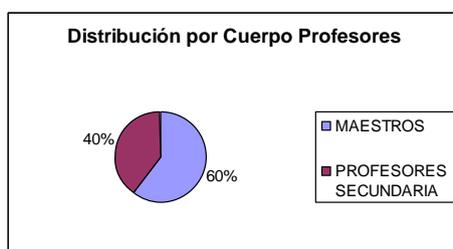


Figura 3.1. Distribución de la muestra por sexo en Primaria.

- De los maestros, el 76% eran mujeres y el 24% hombres.

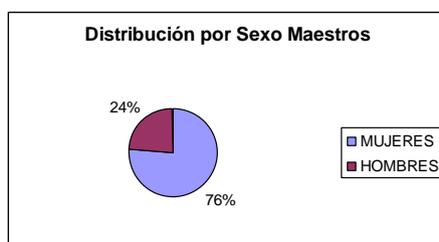


Figura 3.2. Distribución de la muestra por sexo en Secundaria.

- De los profesores de secundaria el 51% eran mujeres y el 49% hombres.

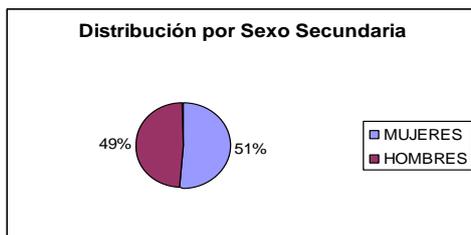


Figura 3.3. Distribución de la muestra por cuerpo de profesores.

En la muestra que obtuve (385 profesores) guardé dichas ratios. Los datos de la distribución muestral quedan explicados en el siguiente cuadro:

	CUERPO DE PROCEDENCIA		TOTAL
	MAESTROS	PROFESORES SECUNDARIA	
MUJERES	176	79	255
HOMBRES	55	75	130
TOTAL	231	154	385

Tabla 3.3. Distribución muestral obtenida por sexo y cuerpo de procedencia del profesorado.

La administración de los cuestionarios se efectuó durante una fase de realización de cursos a distancia dentro del programa de formación del profesorado del sindicato ANPE de Castilla la Mancha, con una participación totalmente voluntaria y sin ninguna repercusión a efectos de evaluación del curso.

El único requisito o criterio de selección se fijó en estar en ejercicio, bien como funcionario interino o funcionario de carrera, a la fecha de realización del curso en cualquiera de las etapas educativas de la enseñanza no obligatoria. La aceptación fue muy buena, a tenor de que la respuesta: el 94% de los profesores participantes en los cursos; recepcionándose encuestas hasta alcanzar el tamaño muestral por cuerpo y sexo.

En cuanto al error de muestreo, hemos optado por un método de muestreo subjetivo. Según Gil y Martínez (2001, p. 428), estos procedimientos plantean problemas derivados del desconocimiento de las probabilidades de selección, que impiden obtener estimadores adecuados de los errores típicos.

Como desconocemos el efecto del diseño, utilizamos para calcular el tamaño de la muestra la tabla de Arkin y Colton (1962). El tamaño de la población asciende a 369.984 profesores; el nivel de confianza, 95%; el error muestral deseado, del 5%; y la varianza máxima posible, $p=q=0,50$.

FICHA TÉCNICA DE LA ENCUESTA	
Ámbito:	Nacional.
Universo:	Profesores de la enseñanza pública en ejercicio de ambos sexos.
Tamaño de la muestra:	385 profesores.
Diseño de la muestra:	Subjetiva incidental. Selección de los entrevistados por cuotas de cuerpo de procedencia (maestros, profesores de secundaria) y sexo.
Representatividad:	A pesar de las limitaciones que tiene la no selección de los entrevistados por métodos probabilísticos, la muestra la creemos representativa de los profesores de la enseñanza pública española. Por el tamaño de la muestra, si esta fuera al azar, el error muestral es de $\pm 5\%$ para $p=0,5$ y un margen de confianza del 95%.
Trabajo de campo:	Realizado durante los meses de septiembre y octubre de 2001, mediante cuestionario.

1.2.1. Observación de la acción 1. Obtención de datos y tabulación de los mismos

La recogida de los datos de la encuesta resultó muy laboriosa, ya que estamos hablando de 385 encuestados y de al menos 20 respuestas por encuesta. Se trataba, por tanto, de varios miles de comportamientos para encajar en las distintas categorías en que se agrupaban las respuestas. Para definir dichas categorías, se tomó una muestra de 50 encuestas, se anotaron las respuestas de dichos formularios y, a continuación, se definieron categorías suficientes para agrupar las respuestas de los profesores y, de esta forma, simplificar el conteo de los comportamientos. Las categorías debían reunir las características de exhaustividad y de resultar mutuamente excluyentes, es decir, debían abarcar todos los comportamientos que reflejaban los profesores y, al mismo tiempo, no podía asignarse una respuesta nada más que a una categoría de respuesta.

Como veremos a continuación en la tabla que resume los resultados de la encuesta en el apartado correspondiente a los comportamientos inadaptados, una misma respuesta incluía, a veces, varios comportamientos distintos que debían computarse en categorías distintas. De hecho se recogieron 3915 conductas, 65 comportamientos más de los que se solicitaba en la encuesta (3850 teóricos).

En cambio, en cuanto a los comportamientos prosociales, se obtuvieron un número de conductas válidas menor que el de conductas teóricas (3850), debido a que excluimos 21 respuestas por considerarlas normas de educación y de urbanidad que no se podían aplicar ni en el aula ni tampoco a la vida del centro en sí (asistir a alguien en un accidente de carretera, ceder la acera a una persona mayor, tratar con respeto a los padres, hacer algo por la comunidad, participar como voluntario en ONGs, apadrinar a un niño, dar limosna...). Por tanto recogimos 3829 respuestas que consideramos válidas para nuestro estudio.

Veamos a continuación las categorías que utilizamos para registrar tanto los comportamientos inadaptados como los de orden prosocial. En ambos casos se trata de categorías molares que incluyen varios comportamientos muy relacionados y que se pueden incluir juntos bajo la misma etiqueta:

LISTADO DE CATEGORÍAS CORRESPONDIENTES A COMPORTAMIENTOS INADAPTADOS

1. **Absentismo:** No acudir a clase de forma injustificada, hacer novillos, llegar tarde.
2. **Acoso:** Acosar a compañeros, mostrar maltrato físico o psicológico de forma sistemática.
3. **Agresividad I:** Agresiones físicas hacia compañeros, mostrar crueldad con sus iguales, ejercer violencia física, maltratar.
4. **Agresividad II:** Agresiones físicas hacia los profesores o sus propiedades.
5. **Altercados:** Provoca, inicia o se mete en discusiones y peleas entre compañeros.
6. **Baja Sociabilidad:** Problemas para entablar relaciones con los otros, hacer o mantener amigos, poco integrado, problemas en trabajo cooperativo.
7. **Baja Tolerancia A Frustración:** Baja tolerancia a las contrariedades y críticas, es fácilmente molestado por otros, su enfado no se considera cólera, rabietas.
8. **Discriminación:** Por raza o sexo, comportamientos xenófobos contra compañeros, realizar comentarios, practicar exclusión hacia alumnos inmigrantes o de minorías étnicas.
9. **Disrupción:** Mostrar deliberadamente en clase comportamientos disruptivos, bien dirigidos a compañeros o profesor, hablar a destiempo, interrumpir la clase, hacer el payaso, llamar la atención, hacer ruidos, silbar, molestar a otros.
10. **Falta De Respeto I:** Mostrar falta de respeto a compañeros con comentarios despreciativos, bromas pesadas, burlas, difundir chismes, responder de forma desmedida o abrupta, ridiculizar, esconder cosas a los compañeros, conductas de exclusión no discriminatorias por razón de raza o sexo.
11. **Falta De Respeto II:** Mostrar falta de respeto al profesor, desobediencia, indisciplina, menosprecio, malas contestaciones, comportamientos de oposición, burla, tono de voz inapropiado, negativa a realizar tareas, discusiones, menosprecio, dificultad para seguir instrucciones, burlas, reírse del profesor, adoptar posturas incorrectas.
12. **Hiperactividad:** Mostrar inquietud, falta de control sobre la propia conducta; dificultad para estar sentado, esperar turno o jugar tranquilamente; meterse en actividades peligrosas.
13. **Hurto:** Apropiarse de pertenencias ajenas, material del centro o de compañeros.
14. **Inatención:** Falta de atención en clase, estar distraído.
15. **Impulsividad:** Comportamiento irreflexivo y explosivo, no guardar turnos conversacionales, parece no escuchar, muy susceptible a provocaciones a las que responde.
16. **Ineficacia Social:** Presentar rasgos de personalidad como: afán dominador, soberbia, intolerancia a las opiniones de los demás, falta de integración en el grupo, ausencia de empatía, resentimiento, rencor; se muestra agresivo en sus formas, vengativo, quiere llevar la razón siempre, no tiene en cuenta los intereses de los otros.
17. **Inestabilidad:** Mostrar cólera, irritabilidad, explosiones de genio, cambios bruscos de humor.
18. **Irresponsabilidad:** No asumir las consecuencias de sus actos, mentir, culpar a otros de lo que ha hecho él, negar lo evidente para evitar castigos.
19. **Pasividad:** Mostrar desinterés, no realizar las tareas, no traer o perder el material de clase, no participar en las actividades de clase.
20. **Provocar:** Intentar sacar de sus casillas a compañeros o profesor.
21. **Saltarse Prohibiciones:** Transgredir prohibiciones específicas dentro del centro o aula: fumar, beber, masticar chicle, comer, uso del móvil, tirar papeles, dejar grifos abiertos, ensuciar la clase, tirar tizas o papeles al suelo, oír música.
22. **Vandalismo:** Destrozar propiedades ajenas de manera intencional, romper o deteriorar el material del aula o centro.
23. **Vestimenta:** Atuendo, vestimenta o apariencia inapropiada, grotesca o estrafalaria.
24. **Violencia Verbal I:** Proferir insultos, amenazar o intimidar a los compañeros.
25. **Violencia Verbal II:** Proferir insultos, amenazar, enfrentarse y desafiar al profesor.

Tabla 3.4. Listado de categorías correspondientes a comportamientos inadaptados.

LISTADO DE CATEGORÍAS CORRESPONDIENTES A COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES

- 1. Asertividad.** Expresa sus sentimientos y pensamientos cuando lo requiere la situación. Es capaz de realizar críticas razonablemente las opiniones y comportamientos de los otros. Capacidad para corregir información incorrecta. Alerta de un robo o de un acto vandálico.
- 2. Atención (I).** Presta atención al profesor cuando explica.
- 3. Atención (II).** Realiza y se centra en su trabajo, evitando distraer a los demás.
- 4. Autorregulación.** Es capaz de controlar sus emociones ante las situaciones conflictivas. Sabe también afrontar la hostilidad de los demás. Encaja bien las críticas, las frustraciones o contrariedades.
- 5. Ayuda.** Ayuda a los demás a resolver dudas o realizar tareas. Ayuda a buscar cosas. Informa de los deberes o tareas realizadas al compañero enfermo.
- 6. Conducta Cooperativa.** Comparte y deja su material a los compañeros cuando se lo piden. Trabaja en grupos.
- 7. Conductas de evitación de situaciones problemáticas.** No participa en discusiones y peleas.
- 8. Defiende a otros.** Sale en defensa de alumnos más débiles e indefensos. Ayuda a integrar en el grupo.
- 9. Escucha.** Sabe escuchar. Se mantiene atento a lo que le estamos comunicando cuando nos dirigimos a él.
- 10. Formulas de cortesía.** Da las gracias cuando se le ayuda o alguien le hace un favor. Pide disculpas al profesor o compañeros cuando molesta, interrumpe a otros o se equivoca. Saluda cuando llega tarde o se despide al final de la clase. Pide permiso de manera adecuada en situaciones que así lo requieren. Expresa fórmulas de reconocimiento o da las gracias cuando le hacen cumplidos. Hace cumplidos o elogios o valora las acciones de los demás. Sabe mantener la compostura. Asiste aseado y correctamente vestido. Le abre la puerta a otro cuando éste lleva las manos ocupadas. Recoge del suelo lo que se le cae a otra persona cerca de él.
- 11. Habla.** Utiliza un tono y volumen adecuados cuando debe intervenir hablando en el aula.
- 12. Normas.** Acepta las normas de convivencia dentro del aula. Respeta, cuida y ordena el material. Asiste regularmente a clase y es puntual. Devuelve objetos perdidos que encuentra.
- 13. Orientación a la tarea.** Trabaja durante la mayor parte del tiempo que dura la clase. Se esfuerza. Es ordenado y responsable.
- 14. Participación.** Participa activamente en clase: levanta la mano, sale voluntario, trabaja, pregunta, colabora...
- 15. Perspectiva social.** Sabe ponerse en el lugar del otro ante un conflicto. Sabe mediar. Se muestra adecuadamente afectuoso con los compañeros o con el profesor. Muestra empatía. Es solidario. Sabe intervenir en situaciones en que es necesario hacerlo.
- 16. Pide ayuda.** Solicita ayuda al profesor o a los compañeros de forma correcta. Hace preguntas pertinentes con lo que se explica. Pregunta dudas.
- 17. Reflexividad.** Piensa en las consecuencias de sus actos. Es responsable.
- 18. Respeto (I).** Respeta al profesor, muestra buen trato y acepta de buen grado su autoridad. Devuelve objetos prestados o perdidos.
- 19. Respeto (II).** Respeta a los compañeros. Sobre todo a los más débiles e indefensos. Devuelve objetos prestados por otros. Muestra compañerismo.
- 20. Respuesta a preguntas.** Responde a preguntas y peticiones con corrección.
- 21. Tolerancia.** Se muestra tolerante ante las opiniones de los demás y ante la resolución, por consenso, de un conflicto que le afecta directamente a él.
- 22. Turnos conversacionales.** Respeta los turnos de hablar-escuchar.

Tabla 3.5. Listado de categorías correspondientes a comportamientos prosociales.

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	FRECUENCIA RELATIVA %
ABSENTISMO	158	4,04
ACOSO	19	0,49
AGRESIVIDAD I	189	4,83
AGRESIVIDAD II	12	0,31
ALTERCADOS	185	4,73
BAJA SOCIABILIDAD	150	3,83
BAJA TOLERANCIA A FRUSTRACIÓN	50	1,28
DISCRIMINACIÓN	27	0,69
DISRUPCIÓN	527	13,46
FALTA DE RESPETO I	127	3,24
FALTA DE RESPETO II	397	10,14
HIPERACTIVIDAD	208	5,31
HURTO	169	4,32
INATENCIÓN	196	5,01
IMPULSIVIDAD	69	1,76
INEFICACIA SOCIAL	108	2,76
INESTABILIDAD	104	2,66
IRRESPONSABILIDAD	177	4,52
PASIVIDAD	216	5,52
PROVOCAR	8	0,2
SALTARSE PROHIBICIONES	112	2,86
VANDALISMO	250	6,39
VESTIMENTA	15	0,38
VIOLENCIA VERBAL I	273	6,97
VIOLENCIA VERBAL II	169	4,32
TOTALES	3915	100

Tabla 3.6. Comportamientos inadaptados en el aula (descriptivos).

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	FRECUENCIA RELATIVA %
ASERTIVIDAD	146	3,79
ATENCIÓN I	218	5,66
ATENCIÓN II	119	3,09
AUTORREGULACIÓN	33	0,83
AYUDA	585	15,19
CONDUCTA COOPERATIVA	316	8,21
CONDUCTAS DE EVITACIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	75	1,95
DEFIENDE A OTROS	91	2,36
ESCUCHA	67	1,74
FÓRMULAS DE CORTESÍA	150	3,9
HABLA	19	0,49
NORMAS	502	13,04
ORIENTACIÓN A LA TAREA	107	2,78
PARTICIPACIÓN	363	12,74
PERSPECTIVA SOCIAL	261	6,78
PIDE AYUDA	60	1,56
REFLEXIVIDAD	30	0,78
RESPECTO I	241	6,26
RESPECTO II	269	6,99
RESPUESTA A PREGUNTA	31	0,81
TOLERANCIA	47	1,22
TURNOS CONVERSACIONALES	99	2,57
OTROS	21	0,55
TOTALES	3850	100

Tabla 3.7. Comportamientos prosociales en el aula (descriptivos).

Puesto	Categorías Comportamientos Inadaptados	Frecuencias	Categorías Comportamientos Prosociales	Frecuencias
1	DISRUPCIÓN	527	AYUDA	585
2	FALTA DE RESPETO II	397	NORMAS	502
3	VIOLENCIA VERBAL I	273	PARTICIPACIÓN	363
4	VANDALISMO	250	CONDUCTA COOPERATIVA	316
5	PASIVIDAD	216	RESPETO II	269
6	HIPERACTIVIDAD	208	PERSPECTIVA SOCIAL	261
7	INATENCIÓN	196	RESPETO I	241
8	AGRESIVIDAD I	189	ATENCIÓN I	218
9	ALTERCADOS	185	FÓRMULAS DE CORTESÍA	150
10	IRRESPONSABILIDAD	177	ASERTIVIDAD	146
11	HURTO	169	ATENCIÓN II	119
12	VIOLENCIA VERBAL II	169	ORIENTACIÓN A LA TAREA	107
13	ABSENTISMO	158	TURNOS CONVERSACIONALES	99
14	BAJA SOCIABILIDAD	150	DEFIENDE A OTROS	91
15	FALTA DE RESPETO I	127	CONDUCTAS DE EVITACIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	75
16	SALTARSE PROHIBICIONES	112	ESCUCHA	67
17	INEFICACIA SOCIAL	108	PIDE AYUDA	60
18	INESTABILIDAD	104	TOLERANCIA	47
19	IMPULSIVIDAD	69	AUTORREGULACIÓN	33
20	BAJA TOLERANCIA A FRUSTRACIÓN	50	RESPUESTA A PREGUNTA	31
21	DISCRIMINACIÓN	27	REFLEXIVIDAD	30
22	ACOSO	19	OTROS	21
23	VESTIMENTA	15	HABLA	19
24	AGRESIVIDAD II	12		
25	PROVOCAR	8		
	TOTALES	3915	TOTALES	3850

Tabla 3.8. Posiciones por frecuencia de los comportamientos inadaptados y prosociales.

1.2.2. Reflexión sobre la acción 1. Explotación de la encuesta: presentación y análisis de los resultados

A continuación vamos a realizar el análisis de los datos recogidos en la anterior fase. Para ello los hemos dispuesto en dos gráficas que nos permiten apreciar visualmente el peso de cada uno de los comportamientos tanto inadaptados como prosociales.

Comenzando por los inadaptados, Podemos apreciar como entre los comportamientos inadaptados que más preocupación causan entre el profesorado por su frecuencia o gravedad destacan en primer lugar dos, por encima del resto, por un lado los comportamientos disruptivos (13,46%) y por otro lado la falta de respeto del alumno hacia el profesor (10,14%), ambos tipos de conductas aunque son consideradas desórdenes de conducta, de los denominados de “baja intensidad”, rompen el normal funcionamiento de una clase y según los profesores entrevistados, sumadas ambas categorías, el 23,6% de las frecuencias de los comportamientos inadaptados recogidos en el trabajo pertenecen a ambas etiquetas.

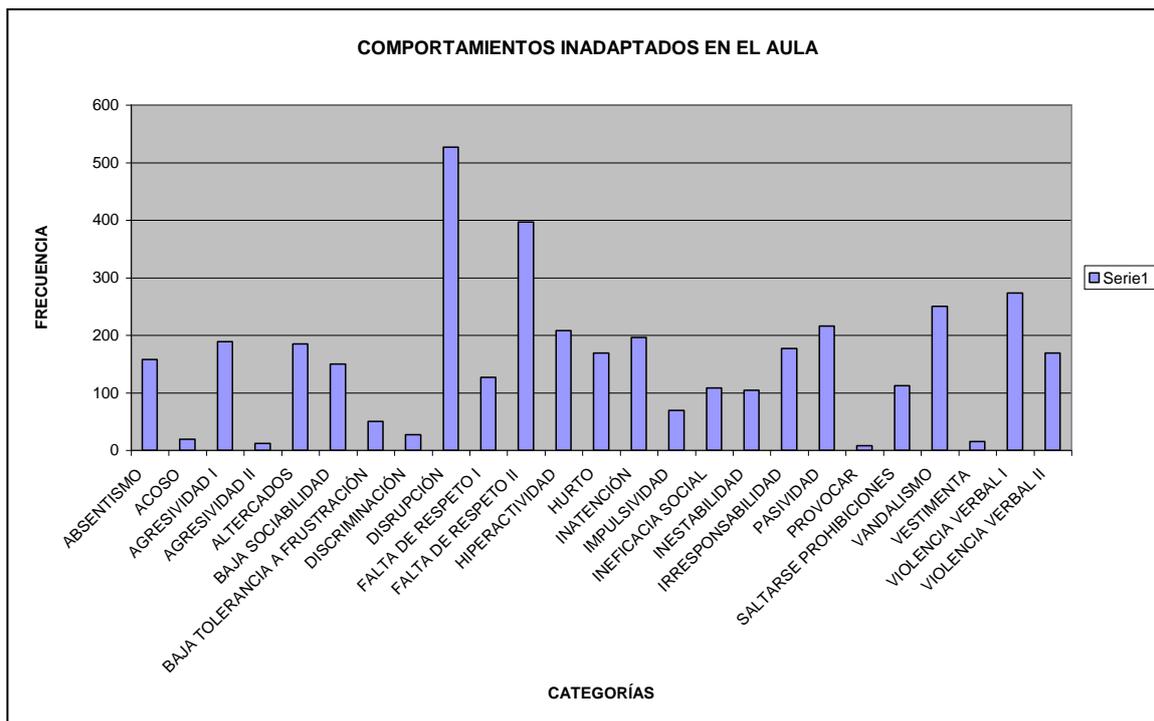


Figura 3.4. Comportamientos inadaptados en el aula.

A cierta distancia, aunque también en un orden relevante, en un segundo escalón, se hallan las conductas de violencia verbal entre compañeros (6,97%) y los actos de vandalismo hacia las propiedades de los alumnos y del centro (6,39%). Diferentes son las conductas de pasividad que también preocupan a los profesores: no hacer nada en clase, ni trabajar tampoco en casa (5,52%).

En un tercer plano, destacaríamos comportamientos tales como las conductas hiperactivas e inatentas (5,31 y 5,01% respectivamente) y los altercados (4,73%), en forma de peleas entre alumnos y hasta incluso agresiones físicas entre los mismos (4,83%). En este bloque, atendiendo a su frecuencia, también se engloban los comportamientos que tienen que ver con pequeños hurtos dentro del centro (4,32%) y las conductas tendentes a no responsabilizarse de las consecuencias de sus actos (4,52%).

En un cuarto bloque, subrayaríamos la presencia de la agresión verbal contra el profesorado (4,32%), las conductas que tienen que ver con la falta de puntualidad a las clases o comportamientos absentistas (4,04%), los problemas de integración en el grupo del alumnado (3,83%) y también la falta de respeto entre compañeros (3,24%).

En un quinto bloque, aparecerían los comportamientos no ya contra las normas que se consensuan dentro de la clase, sino contra las prohibiciones expresas (2,86%), normalmente escritas en documentos programáticos: no fumar, no usar el móvil en clase, tirar objetos al suelo... También destacaríamos los rasgos de comportamiento que hemos denominado ineficacia social (2,76%), con alumnos que muestran rasgos de carácter en los que se vislumbra un claro déficit de habilidades sociales. En este bloque, además, estarían las conductas que tienen que ver con la inestabilidad emocional (2,66%) y comportamiento impulsivo de los alumnos

(1,76%) que pueden provocar alguna que otra situación de conflicto tanto dentro como fuera del aula.

Finalmente, en el último bloque de comportamientos, encontramos algunas conductas que los profesores juzgan poco preocupantes en relación a su frecuencia: la baja tolerancia a la frustración o comportamiento inmaduro (1,28%); los comportamientos discriminatorios por razón de sexo, raza o culturas diferentes, que tienen escasa relevancia (0,69%); la indumentaria inadecuada con la que el alumnado asiste al aula (0,38%); los actos de provocación expresa y consciente hacia compañeros y profesor (0,2%); y finalmente capítulo aparte requerirían dos de los comportamientos más graves que pueden darse en los centros y que salpican de vez en cuando las páginas de los medios de comunicación, caso de las agresiones físicas hacia el profesor (0,31%) y la conducta de acoso entre alumnos (0,49%).

En cuanto a los resultados obtenidos en la encuesta,

En el apartado de comportamientos prosociales que les gustaría a los profesores exhibieran los alumnos, los resultados obtenidos de la encuesta los podemos apreciar en la gráfica siguiente:

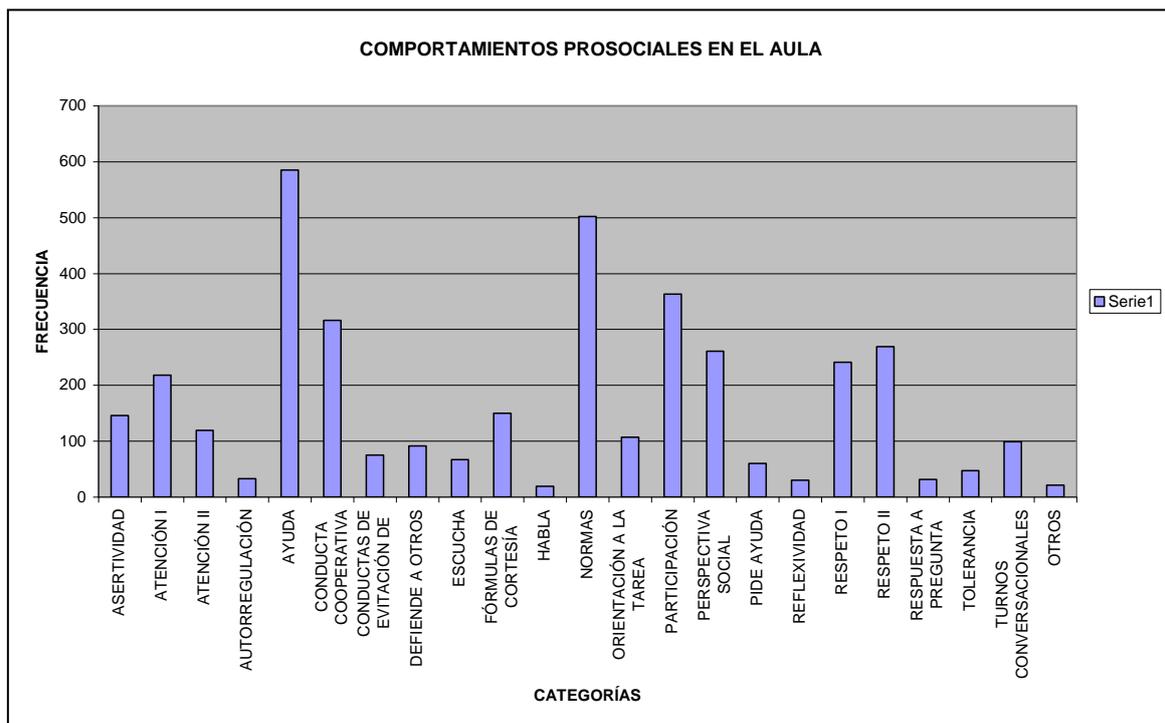


Figura 3.5. Comportamientos prosociales en el aula.

Sobresalen por su frecuencia en la respuesta los comportamientos relacionados con la actitud de ayuda a los demás (15,19%), evidenciándose que los profesores valoran muy mucho ofrecerse a ayudar en algo a un compañero. También destaca todo lo relacionado con la aceptación de normas de convivencia dentro del aula (13,04%) y lo que es la participación activa del alumno en clase (12,74%). Entre ambas categorías recogen un 40,97 % de las respuestas totales de la encuesta.

Llegados a este punto y según el criterio de credibilidad de la investigación (Guba, 1983, p. 104), podemos tomar como estrategia la triangulación de los datos para confirmar con mayor rigor los datos obtenidos en nuestro estudio. Contamos con el inconveniente de la ausencia de estudios con similar intención. Se podría aproximar, en cierto sentido, a nuestros propósitos una parte del *Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF* (2000), aunque el tema de trabajo sea el maltrato entre iguales. En todo caso, los comportamientos de maltrato los hemos incluido dentro de nuestro estudio, en los llamados comportamientos inadaptados.

Para reflejar los distintos tipos de maltrato existentes en el aula, según los profesores y a tendiendo a la frecuencia, reproducimos una tabla tomada del citado *Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF* (2000, p. 195). Las categorías utilizadas, aunque muestran un carácter más molar que las nuestras, resultan bastante consonantes con las utilizadas en nuestro estudio.

POSICION	TIPO DE MALTRATO	PORCENTAJE «A VECES OCURRE»
1ª	Ignoran	63,30%
2ª	Hablan mal de los compañeros	58,70%
3ª	Ponen motes	56,00%
4ª	Esconden cosas	55,30%
5ª	Insultan	50,30%
6ª	Amenazan para meter miedo	46,00%
7ª	Roban cosas	44,30%
8ª	Rompen cosas	43,00%
9ª	No dejan participar	41,30%
10ª	Pegan	34,00%
11ª	Obligan a hacer cosas	18,70%
12ª	Acosan sexualmente	6,00%
13ª	Amenazan con armas	3,70%

Tabla 3.9. Orden de incidencia de los tipos de maltrato en el aula según los profesores. Tomado del *Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF* (2000).

Con las limitaciones manifestadas anteriormente, vemos que los comportamientos que aparecen en la tabla han sido recogidos en nuestras categorías de comportamientos inadaptados y conviene señalar al respecto que la pauta de orden que se observa en la tabla se asemeja bastante a la que obtuvimos nosotros.

Finalizada nuestra acción, los resultados obtenidos dan pie a perfilar dos futuras acciones:

- Elaborar un cuestionario de evaluación del comportamiento social.
- Poner en marcha un programa de modificación de conducta, donde se pretenda promover los comportamientos prosociales, antes vistos, y al mismo tiempo tratar de disminuir los comportamientos inadaptados.

1.3. Acción 2. Elaboración de un instrumento de evaluación de las habilidades sociales en el aula

Partiendo de los resultados de las encuestas realizadas en la Acción 1 de nuestro ciclo de investigación-acción, nos dispusimos a elaborar un instrumento de evaluación de las habilidades sociales en el aula, ya que los existentes en el mercado, o en referencias bibliográficas de obligada lectura, no respondían en muchos casos a la realidad que se vive en un instituto de enseñanza secundaria.

Así, en una primera fase revisamos los instrumentos susceptibles de utilizarse en el instituto para evaluar la competencia social de nuestros alumnos.

Al efecto, revisamos los siguientes:

- Moraleda, M., González Galán, A. y García-Gallo, J. (1998). *Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales* (AECS). Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Silva, F., Martorell, M. C. (1983). *Batería de Socialización* (BAS 1, 2 y 3). Madrid: TEA.
- Frydenberg, E. y R. Lewis, R. (1997). *ACS -Escala de afrontamiento para adolescentes*. Madrid: TEA.
- *Cuestionario de Habilidades de Interacción Social "CHIS"*, (1992) en M.I. Monjas, *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*, (1997). Madrid: CEPE.
- *Escala de observación de habilidades sociales* de Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- *Cuestionario de habilidades del Aprendizaje Estructurado* de Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989): *Habilidades Sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona, Martínez Roca.

Posteriormente, fijamos los criterios del instrumento que queríamos elaborar y que se concretaron en los siguientes:

- Un instrumento que sirviera para evaluar las habilidades básicas en cuanto a comportamiento que debe exhibir un alumno en el aula.
- Un instrumento que estuviera basado en la opinión de los profesores de la encuesta anterior y que aunara tanto los comportamientos socialmente ineficaces como los eficaces.
- Un instrumento sencillo y rápido de aplicar, que no pretendiese abarcar todo, y con un lenguaje claro, al alcance de cualquier profesor que trabaje en un instituto.
- Un instrumento sobre todo dirigido hacia a aquellos alumnos que exhiben comportamientos problemáticos dentro del aula.
- Un instrumento que nos diera información cuantitativa del grado de comportamiento ineficaz del alumno.
- Un instrumento que sirviera para fijar las bases de un futuro programa de entrenamiento en habilidades sociales.

- Un instrumento que sirviera, a la vez, como cuestionario de seguimiento de la intervención.

En síntesis, no se trataba de elaborar un pretencioso instrumento de evaluación, sino de contar con un instrumento que diera respuesta a las necesidades de nuestro instituto.

Con estos criterios sobre la mesa, procedimos en un primer momento a agrupar en categorías más amplias (supracategorías, ofrecidas en mayúscula) las categorías de comportamientos que habían observado los profesores (inadaptados y eficaces) en sus aulas, obteniendo los siguientes resultados:

1. Comportamientos inadaptados.

1.1. Problemas de conducta principalmente externalizantes.

- CONDUCTA ANTISOCIAL: Acoso, Agresividad I y II, Altercados, Falta de Respeto I y II, Hurto, Vandalismo, Violencia verbal I y II.
- CONDUCTA PROBLEMÁTICA DE BAJA INTENSIDAD: Absentismo, Discriminación, Disrupción, Hiperactividad, Inatención, Provoca, Saltarse prohibiciones, Vestimenta.

1.2. Problemas de conducta principalmente internalizantes.

- RASGOS CONDUCTUALES INTERNOS NO FAVORECEDORES DE LA INTERACCIÓN: Baja sociabilidad, Baja tolerancia a la frustración, Impulsividad, Ineficacia social, Inestabilidad, Irresponsabilidad, Pasividad.

2. Comportamientos socialmente eficaces.

- COMPORTAMIENTO ALTRUISTA: Ayuda, Conducta cooperativa, Defiende a otros, Perspectiva social.
- COMPORTAMIENTO ASERTIVO: Asertividad, Habla, Pide ayuda, Respuesta a preguntas.
- HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Escucha, Fórmulas de cortesía, Reflexividad, Turnos conversacionales.
- HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL: Atención I y II, Autorregulación, Conductas de evitación de situaciones problemáticas, Respeto I y II, Tolerancia.
- COMPORTAMIENTO EN CLASE: Normas, Orientación a la tarea, Participación.

En un segundo momento procedimos a una nueva reagrupación de ambos tipos de comportamientos formando nuevas supracategorías, que incluyen las correspondientes habilidades numeradas que observará el profesor, ya dispuestas para la elaboración del instrumento de evaluación. Todo ello se refleja en la Tabla 3.10.

CONDUCTAS DE ATENCIÓN A LA TAREA	FÓRMULAS DE CORTESÍA	CONDUCTAS DE AUTOCONTROL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	CONDUCTAS DE INTERACCIÓN	COMPORTEAMIENTO ALTRUISTA
1, 2, 7, 18.	5, 6, 9, 10, 13, 14, 17.	19, 20, 21, 26, 27, 29, 30.	3, 4, 8, 15, 16, 22, 23, 24, 25.	11, 12, 28.
1. Atención (I). Presta atención al profesor cuando explica.	5. Agradece. Da las gracias cuando se le ayuda o alguien le hace un favor.	19. Afrontar la frustración. Encaja bien las críticas y las frustraciones o contrariedades.	3. Hacer Preguntas. Hace preguntas pertinentes con lo que se explica.	11. Conducta Cooperativa. Comparte y deja su material a los compañeros cuando se lo piden.
2. Atención (II). Se centra en su trabajo, evitando distraer a los demás.	6. Disculparse. Pide disculpas al profesor o compañeros cuando molesta, interrumpe a otros o se equivoca.	20. Tolerancia. Se muestra tolerante ante la resolución por consenso de un conflicto que le afecta directamente a él.	4. Responder a preguntas y peticiones. Responde a preguntas y peticiones con corrección.	12. Ayuda. Ayuda a los demás a resolver dudas o realizar tareas.
7. Participación. Participa activamente en clase: levanta la mano, sale voluntario, trabaja, pregunta, colabora...	9. Saludos y despedidas. Saluda cuando llega tarde o se despide al final de la clase.	21. Perspectiva social. Sabe ponerse en el lugar del otro ante un conflicto.	8. Pide ayuda. Solicita ayuda al profesor o a los compañeros de forma correcta.	28. Defiende a otros. Sale en defensa de alumnos más débiles e indefensos.
18. Constancia. Trabaja durante la mayor parte del tiempo que dura la clase.	10. Petición de permiso. Pide permiso de manera adecuada en situaciones que así lo requieren.	26. Conductas de evitación de situaciones problemáticas. No participa en discusiones y peleas.	15 Afectividad. Se muestra adecuadamente afectuoso con los compañeros o con el profesor.	
	13. Recibir cumplidos. Expresa fórmulas de reconocimiento o da las gracias cuando le hacen cumplidos.	27. Asertividad. Expresa sus sentimientos y pensamientos cuando lo requiere la situación. Es capaz de realizar críticas razonablemente sobre las opiniones y comportamientos de los otros.	16. Habla. Utiliza un tono y volumen adecuados cuando debe intervenir hablando en el aula.	
	14. Hacer Cumplidos. Hace cumplidos o elogios o valora las acciones de los demás.	29. Reflexividad. Piensa en las consecuencias de sus actos.	22. Turnos conversacionales. Respeta los turnos hablar-escuchar.	
		30. Autorregulación. Es capaz de controlar sus emociones ante las situaciones conflictivas. Sabe también afrontar la hostilidad de los demás.	23. Respeto (I). Respeta al profesor, muestra buen trato y acepta de buen grado su autoridad.	
	17. Escucha. Sabe escuchar. Se mantiene atento a lo que le estamos comunicando cuando nos dirigimos a él.		24. Respeto (II). Respeta a los compañeros. Sobre todo a los más débiles e indefensos.	
			25. Normas. Acepta las normas de convivencia dentro del aula.	

Tabla 3.10. Supracategorías del estudio.

1.3.1. Observación de la acción 2. Elaboración y aplicación del cuestionario piloto

En principio, se elaboró un cuestionario piloto para emplearlo en clase. Lo aplicaron los tutores de 1º y 2º de la E.S.O. en su tutoría a los 3 alumnos que presentaban un comportamiento más inadaptado dentro de su aula. En total se realizó la observación de 24 alumnos a través de 8 tutores, elaborando de este modo otros tantos cuestionarios, uno por alumno.

Tras esta primera aplicación, se convocó a una reunión a los tutores de 1º y de 2º, donde procedimos a comentar los aspectos susceptibles mejora, los ítems que se podían agrupar o dividir, la modificación de la redacción en alguno de ellos e incluso añadir alguno nuevo. El instrumento finalmente quedó diseñado en la forma en que queda reflejado en su versión definitiva en el APÉNDICE 2.1.

Las puntuaciones en dicho cuestionario se hacen sobre una escala tipo Likert, con valores de 0 a 6: No observado – Siempre – Muchas veces – Bastantes veces – Pocas veces – Muy pocas veces – Nunca. Por tanto una puntuación alta en dicho instrumento, indica ausencia de habilidades sociales y una puntuación baja es un indicador de presencia de comportamiento social (Ver normas de corrección en APÉNDICE 2.3).

1.3.2. Reflexión sobre la acción 2. Funcionalidad del cuestionario elaborado

Nuestro objetivo, en un principio, no consistía en elaborar un test, una prueba formal con estudios de validez y fiabilidad, cuyos resultados pudieran generalizarse a otros contextos. Únicamente pretendíamos elaborar una herramienta que nos sirviera en nuestro IES para observar la conducta de los alumnos con problemas de comportamiento en el aula y que pudiera ser utilizada como instrumento de seguimiento, para ir registrando oportunamente la acción de las distintas intervenciones que se fueran realizando con determinado alumno y, de esta forma, poder evaluar el cambio de comportamiento del mismo.

Todo lo anterior, enmarcado en un enfoque normalizador, sin salirnos de la práctica habitual del aula, ejerciendo una de las funciones más importantes que tienen encomendadas los profesores: la de evaluar a sus alumnos y evaluarlos bien.

Como sabemos, una de las actividades de evaluación es la de calificar. Dicha calificación debe ajustarse a criterios objetivos en el marco de una evaluación continua y formativa. Habitualmente se utiliza como criterio de calificación en los institutos el que un porcentaje alto de la nota (en torno al 80%) proceda de la evaluación de conceptos y procedimientos; pero, asimismo, un importante porcentaje de la calificación (aproximadamente el 20%) proviene de la evaluación de contenidos actitudinales.

La evaluación, como hemos dicho, la debe realizar el profesor de la asignatura y debe hacerla basada en criterios objetivos, utilizando instrumentos de evaluación precisos. Si para la evaluación de conceptos y procedimientos cualquier profesor sabe elaborar instrumentos de medida de los mismos (exámenes, pruebas objetivas, análisis de producciones del alumno...), para la evaluación de los contenidos actitudinales se utiliza fundamentalmente la observación y, en muchos casos, de forma no sistemática. Por esto, consideramos que nuestro cuestionario podría servir también como un instrumento de evaluación de los contenidos actitudinales, que complementara otros registros de observación del estilo de aprendizaje, anecdóticos, revisión de tareas... utilizados por el profesor de forma habitual para evaluar a sus alumnos.

Nos planteamos como un reto a futuro profundizar en el tema del entrenamiento en habilidades sociales, diseñar un programa y aplicarlo al aula, y acreditar los resultados de la aplicación para comprobar el alcance de la intervención. El instrumento elaborado en esta Acción 2 podría resultar válido para realizar la evaluación, es decir, para valorar la incidencia del programa.

1.4. Acción 3. Puesta en práctica de un programa modificación de conducta para alumnos de 1º y 2º de la ESO

Aprovechando las reuniones de tutores de cada curso, con el orientador y jefe de estudios -reuniones que se producen en mi instituto con carácter semanal (una reunión con los tutores de 1º y otra reunión con los tutores de 2º de la E.S.O.)- pretendemos, por un lado, llevar a cabo el entrenamiento de los tutores en dos técnicas clásicas de modificación de conducta (Reforzamiento diferencial de conductas incompatibles y Extinción), ambas dirigidas a la reducción de conductas operantes, y, por otro lado, la aplicación de un procedimiento encuadrado dentro del enfoque de modificación cognitiva de la conducta en el que se combinan estrategias cognitivas y conductuales (Autoevaluación con Refuerzo de Miranda y cols. 1999). Finalmente dentro de estas reuniones, se hará el seguimiento y acomodación del proceso desde la óptica de una evaluación procesual y formativa.

Durante la primera reunión se presentan los resultados de la encuesta, tratados en la Acción 1 de este estudio, a fin de concienciar a los tutores de los cursos 1º y 2º -que es donde más problemas relacionados con la disciplina existen en nuestro instituto- de la importancia que tiene abordar el problema de promover medidas en pos de la mejora de la convivencia dentro del aula y del centro. Los resultados sirvieron para de concienciarles sobre la existencia y distinta tipología de comportamientos inadaptados que dentro del aula se puedan dar, y para que durante un periodo de dos semanas acometieran las siguientes tareas:

- Observar qué clase de comportamientos molestaban más a la hora de dar la clase con normalidad.
- Seleccionarlos, anotarlos y utilizar sistemáticamente las técnicas que a continuación describimos para intentar modificar, cambiar a mejor, el comportamiento de los alumnos de su tutoría.
- Finalmente, reflexionar sobre qué puede hacer cada uno y qué puede aportar cada tutor a la mejora del clima de convivencia dentro de su aula.

Partimos, pues, del Plan de Acción Tutorial del Centro cuya aplicación, desarrollo y evaluación eran objetivos prioritarios de dichas reuniones. No olvidemos que el objetivo general de nuestro Plan de Orientación de Centro se define por “fomentar un clima de convivencia en el centro que favorezca el desarrollo los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Específicamente, dentro de Plan de Acción Tutorial para el primer ciclo de la ESO, se contemplaba trabajar en tutoría durante el segundo trimestre del curso académico 2000/01 los tres bloques de contenidos “derechos y deberes de los alumnos”, “organizamos nuestra clase” y “relaciones interpersonales”, encuadrados todos ellos dentro del Eje 1 de la tutoría “enseñar a convivir y comportarse”.

Bloque I. Derechos y deberes de los alumnos:

- Conocimiento de los derechos y deberes del alumno.
- Necesidad de respetar los derechos de los demás.
- Recogida de hechos y situaciones de la vida cotidiana, principalmente a través de la prensa, en los que se violen los derechos humanos.
- Normas de convivencia y de respeto tanto a las personas como a los enseres del centro.
- Utilización de habilidades sociales básicas de comunicación y relación interpersonal.
- Conocimiento y aceptación de los otros.

Bloque II. Organizamos nuestra clase:

- Elaboración y valoración de un conjunto de normas para la convivencia dentro del aula.
- Reconocimiento y valoración de la importancia de mantener un entorno de trabajo ordenado, agradable y saludable.

Bloque III. Relaciones interpersonales:

- Percepción de las actuaciones y comportamientos propios y de los demás.
- Tolerancia y respeto con los compañeros del grupo.
- Participación en el aula.

En este eje de contenidos insertamos para el segundo trimestre del curso 2000/01 la aplicación de un amplio programa de modificación de conducta, a tres bandas, o niveles, tantos como diferentes sectores se reúnen en las mencionadas sesiones de orientación y tutoría: tutor, orientador y jefatura de estudios. Veamos cómo se puso en práctica la acción mencionada.

1. *El tutor desde el aula.* Debemos de partir de la base de que el comportamiento inadaptado de determinados alumnos dentro del aula es como es desde hace años y, cuando siguen manteniéndolo, será porque obtienen desde un punto de vista personal “buenos resultados”. Debemos optar por la creatividad en nuestra manera de enfocar el problema y no volver a caer en los mismos errores en los que ya han caído decenas de profesores antes que nosotros.

Como normas de carácter de actuación general del tutor en clase convenimos ofrecer las siguientes:

1. Decirle claramente al alumno lo que puede y no puede hacerse dentro del aula.
2. Tratar de averiguar los objetivos que persigue con su mal comportamiento y evitar que los consiga.
3. Si hay algún alumno especialmente problemático, se le debe situar en el lugar que más difícil que le resulte interrumpir a los otros.
4. Debemos prestar la mínima atención a sus comportamientos desadaptados y no enviarle excesivas instrucciones: ¡estate quieto, no molestes, ya está bien...!

5. Reforzar socialmente cualquier acercamiento a la conducta deseada. Por ejemplo, permanecer en silencio cuando el alumno trabaja o escucha.
6. Si es necesario, proporcionar una reprimenda, pero procurar que tenga lugar de manera privada y calmada.

En principio, con carácter experimental (en el sentido de prueba piloto), el programa lo aplicaron solo los tutores de 1º y 2º de la E.S.O., en total 8 tutores, que en un I.E.S. se trata de los profesores que más tiempo de clase pasan con los alumnos de su tutoría y que mejor los conocen.

Se persigue probar la eficacia de un programa contextualizado y multicomponente de intervención para mejorar el clima de convivencia dentro del aula, promoviendo comportamientos prosociales y reduciendo comportamientos inadaptados.

El programa tratamos de que fuera muy sencillo de aplicar, ya que el profesorado en general no está familiarizado con el empleo de estas estrategias. Se trata -como hemos dicho anteriormente- del uso sistemático de dos técnicas de modificación de conducta, dentro del enfoque operante, y una técnica de modificación de conducta, dentro del enfoque cognitivo, que pasamos a describir brevemente.

A. Reforzamiento Diferencial de Respuestas Incompatibles. En la aplicación de esta técnica, seguimos a Labrador y Cruzado (1993, pp. 210-211). Los tutores debían reforzar conductas incompatibles -o que no pudieran realizarse al mismo tiempo- con las conductas cuya frecuencia e intensidad se deseaba disminuir. Por tanto, se trataría de aumentar la frecuencia de una conducta alternativa incompatible para que compita con el comportamiento indeseable, en nuestro caso incrementar el comportamiento prosocial y reducir los comportamientos inadaptados.

Al aplicar la técnica debían tenerse en cuenta unas reglas principales:

- 1ª. Elegir una conducta incompatible que ya esté en el repertorio del alumno. Si no lo está, habrá que enseñarla.
- 2ª. Seleccionar una conducta fácil de mantener por parte del alumno.
- 3ª. Seleccionar reforzadores sociales adecuados para aplicarlos, al principio, de forma continua y, después, de manera intermitente.
- 4ª. Hacer que el individuo ejecute este comportamiento en todos los contextos posibles.

Hasta que esta técnica ofrece resultados, ha de pasar algún tiempo. Tengamos en cuenta que la conducta inadaptada se sigue emitiendo en tanto en cuanto que la conducta incompatible llega a obtener una tasa alta de respuesta.

B. Extinción. Seguimos también, para la aplicación de esta técnica, a Labrador y Cruzado (1993, pp. 197-198). Los tutores tratarán de establecer las condiciones dentro del aula para suprimir el reforzamiento de una conducta previamente reforzada o, dicho de otro modo, propiciar un comportamiento del profesor que controle la administración de consecuencias reforzadoras del comportamiento inadaptado de los alumnos. En definitiva, que el alumno no reciba reforzamiento tras la emisión de las conductas desadaptadas.

Hicimos ver a los tutores que la falta de reforzamiento de una conducta daría lugar a la disminución de su frecuencia e intensidad hasta niveles previos al reforzamiento. Con la aplicación de esta técnica de forma continuada pretendemos obtener una reducción de la conducta indeseable. Se informa a los tutores que deben actuar de manera consistente y ser perseverantes, ya que para constatar los efectos de este método en la reducción de conductas se necesita un cierto tiempo de aplicación de la técnica e, incluso, puede producirse en los primeros momentos de aplicación un incremento de la conducta desadaptada y hasta comportamientos agresivos. Pero, si se mantiene, tras ese incremento inicial progresivamente comenzará a disminuir hasta su eliminación completa. Habrá de tenerse en cuenta otro aspecto: la respuesta puede aparecer después de un periodo de tiempo en el que había desaparecido.

Se dieron las siguientes reglas de aplicación de esta técnica:

- 1ª. Utilizar el reforzamiento de otras conductas alternativas o incompatibles al mismo tiempo que la extinción.
- 2ª. Identificar necesariamente todos los estímulos reforzadores y controlarlos.
- 3ª. Mantener constante el proceso, ya que si se realiza de manera intermitente se puede reforzar aún más el comportamiento inadecuado.
- 4ª. Especificar verbalmente los términos de la extinción (“recuerda que haciendo tal cosa no vas a conseguir nada”) y hacer que esas condiciones se especifiquen antes de la extinción.
- 5ª. No utilizar la técnica cuando se pretenda un cese inmediato de la conducta. Por ejemplo, en el caso de conductas peligrosas, agresivas, autolesivas, ni tampoco en aquellas en las que no pueda tolerarse un aumento temporal de la conducta.

Por tanto, con esta técnica perseguíamos reducir los comportamientos inadaptados presentes en el aula, pero haciendo ver a los tutores que no debía pretenderse la desaparición de la conducta de forma inmediata.

C. Autoevaluación con refuerzo. Les pedimos a los tutores que siguieran un sencillo programa de autoevaluación con refuerzo, pero con el grupo-clase, utilizando en la aplicación de esta técnica una adaptación del procedimiento de Miranda, Presentación y Jarque (1999, pp. 309-311).

Se dieron las siguientes reglas de aplicación:

- 1ª. En primer lugar, se establecerán las normas de clase, discutiendo cada tutor con sus alumnos las normas, razones para su cumplimiento y las consecuencias de su incumplimiento. Una vez establecidas, se colocan en carteles sobre las paredes del aula, para que sirvan de recordatorio y ejerzan de control de estímulo¹.
- 2ª. En segundo lugar, se realiza el entrenamiento en habilidades de autoevaluación. El objetivo que pretendemos conseguir se relaciona con que los alumnos sepan enjuiciar correctamente su comportamiento. Se aplica el siguiente procedimiento:

¹ “Cuando una respuesta está bajo control de estímulo, es posible incrementar la probabilidad de que ocurra con tan sólo presentar el estímulo discriminativo”. Labrador, F.J. y Cruzado, J.A. Ob. Cit. Pág. 196.

- En primer lugar, el tutor debe seleccionar las conductas problema y debe decir en el aula claramente lo que perseguimos: “que mejoren su comportamiento en general”.
- Se irá trabajando cada día una conducta objetivo, hasta que esté afianzada.
- Puntuarán su comportamiento en clase y lo compararán con la evaluación que del mismo haga el profesor.
- El entrenamiento en habilidades de autoevaluación se realiza al final de la clase, momento que se aprovecha para pasar lista. La dinámica del entrenamiento se realiza de la siguiente manera:
 - Profesor y alumno califican por separado con una puntuación el comportamiento del alumno respecto a la conducta objetivo.
 - La puntuación mantiene tres registros: 1= mal, 2=regular y 3=bien.
 - Al principio, la primera semana, el profesor debe tratar de que ambas apreciaciones (la del alumno y la del profesor) se igualen, felicitando a los alumnos que, en su caso, por su buena evaluación, lo consigan.
 - El profesor, después de una semana, solo felicitará a aquel alumno que iguale con él a 3 la calificación de su comportamiento. En ese caso el alumno conseguirá una “felicitación”.
 - Se anotarán los resultados después de cada clase en una hoja de registro preparada a tal efecto y que estará expuesta en el tablón de corcho de la clase. El profesor lo hará con bolígrafo azul y el alumno con bolígrafo rojo.
 - Habrá una columna para ir anotando las “felicitaciones”.
 - En base al número de felicitaciones, se establecerá la puntuación en “actitudes” que, por regla general, supone un 20% de la nota de la asignatura.

2. *El orientador desde el Departamento de Orientación.* El orientador se convierte en un engranaje más del programa. En colaboración con los tutores y el jefe de estudios realizaron el diseño del programa de intervención dentro del marco del Plan de Acción Tutorial del Centro, llevaron el seguimiento del programa y ejecutaron al final la evaluación del mismo. Desde esta perspectiva, considerando que pudiesen aparecer durante la aplicación del programa alumnos con comportamientos inadaptados que dañarían gravemente la convivencia del aula, se acordó realizar con dichos alumnos un contrato de conducta² con la participación del tutor, orientador, padres y alumno en cuestión.

3. *Desde Jefatura de Estudios.* Cuando un alumno bajaba a Jefatura de Estudios porque el profesor así se lo había indicado debido a un problema de conducta puntual, recomendamos que, en primer lugar, se recriminara con firmeza su comportamiento y se le realizaran las advertencias verbales oportunas. No debía intentarse que el alumno racionalizara su conducta diciendo al alumno frases como “eres una buena persona”, “si quieres puedes cambiar”, “sabemos que puedes hacerlo”, etc. Lo único que hay que expresarle tiene que ver con el comportamiento que queremos que exhiba dentro del aula.

² “Documento escrito que explicita las acciones que el cliente está de acuerdo en realizar y establece las consecuencias del cumplimiento y del no cumplimiento de tal acuerdo”. Labrador, F.J. y Cruzado, J.A. Ob. Cit. Pág. 245.

A continuación se le debía aplicar la técnica de modificación de conducta conocida como “Tiempo fuera de reforzamiento” (“time out”), consistente en retirar las condiciones del medio que están reforzando la conducta, sacando a la persona del medio durante un periodo determinado de tiempo tras la emisión de la conducta desadaptada (Labrador y Cruzado, 1993, pp. 203-206).

Esta técnica se utiliza cuando conocemos la clase de reforzadores que mantienen una conducta pero no podemos controlar las fuentes de esos reforzadores. Se trata de una técnica muy eficaz en problemas como conductas destructivas y agresivas, negativismo, desobediencia....

Las reglas de aplicación de esta técnica que se dieron fueron las siguientes:

- 1ª. Asegurarse de que el sujeto va a realizar una conducta alternativa adecuada (realizar algún tipo de tarea académica) y reforzar dicha conducta con reforzamiento positivo.
- 2ª. El tiempo fuera ha de aplicarse de forma consistente, aunque el alumno se queje, se resista o prometa comportarse en lo sucesivo de manera correcta. Si ha emitido la conducta que queremos corregir ha de aplicarse el tiempo fuera.
- 3ª. El área donde el sujeto vaya a estar aislado ha de carecer de estímulos que le resulten atractivos o con los que se pueda entretener. No puede haber otro alumno en circunstancias similares.
- 4ª. La duración debe estar en torno a los 20 minutos.
- 5ª. En el aula conviene dar un aviso no verbal al niño antes de aplicar el tiempo fuera para que deje de emitir la conducta desadaptada. Si no obedece al aviso, se ha de aplicar la técnica sin prestarle atención.
- 6ª. La finalización del tiempo fuera requiere que el sujeto se esté comportando correctamente al menos durante los últimos minutos.

1.4.1. Observación de la acción 3. Proceso de evaluación del programa

La observación la realizamos desde la óptica de la evaluación del programa que tratamos de implementar y lo hicimos a cinco niveles: los principios, para qué evaluar, cuándo y cómo evaluamos, cómo evaluar el impacto y quién interviene en el proceso de evaluación.

En el primer nivel, el de los principios, consideramos tres aspectos:

- La evaluación se entiende como un factor esencial en la mejora de los procesos educativos y, por tanto, la vamos a realizar mediante un proceso ordenado y sistemático de recogida y análisis de información.
- El modelo de evaluación de la acción que proponemos se enmarca dentro de un enfoque democrático u holístico (McDonald, 1976). Desde este enfoque, la evaluación se entiende como un proceso consistente en obtener y comunicar información que de alguna forma ayuda a tomar decisiones respecto un programa educativo determinado. Para este autor, el control está en manos de la sociedad de modo que este tipo de evaluación democrática se constituye en un servicio de información para la comunidad -en nuestro caso la comunidad educativa- sobre las características de un progra-

ma educativo. “El valor básico consiste en una ciudadanía informada y su evaluador actúa como intermediario en los intercambios de información entre distintos grupos. Sus técnicas de recogida y presentación de datos deben estar al alcance de personas no especializadas...”.

- La evaluación tendrá como objetivo principal el proporcionar elementos que nos permitan profundizar en el conocimiento de las relaciones que se producen dentro del aula y reflexionar sobre nuestra propia acción para poder abordar de forma coherente las situaciones que atentan contra el normal desarrollo de las clases y, de este modo, tratar de dar una respuesta de calidad en el ámbito de la tutoría.

En el segundo nivel, al interrogarnos sobre el qué y para qué vamos a evaluar, el análisis que íbamos a realizar tenía como objetivos los siguientes:

- Concienciar a los profesores tutores de forma global del nivel de comportamiento disruptivo “real” que se produce en el primer ciclo de la E.S.O.
- Analizar desde la perspectiva de centro las causas y las consecuencias de las alternativas de mejora planteadas desde un enfoque cognitivo-conductual.
- Conocer el nivel de adecuación del programa de modificación de conducta como actividad del Plan de Acción Tutorial para dar respuesta a la problemática de convivencia que se produce en las aulas del I.E.S.
- Valorar la incidencia del mencionado programa en la práctica docente y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Considerando el tercer nivel -cuándo y cómo a realizar la evaluación-, la valoración se realizó en dos momentos: en un momento inicial, al comienzo del 2º Trimestre, y en el momento final, al terminar el trimestre.

La evaluación inicial se plasmó en el seno de la reunión de tutores -una reunión con los tutores de 1º y otra con los de 2º- en la que participaron, como hemos, dicho el jefe de estudios y el orientador. Los contenidos de la reunión estaban abiertos a las aportaciones de los participantes. Así, se sugirieron una serie de aspectos a valorar teniendo en cuenta el Primer Trimestre del curso:

- Ambiente de convivencia en el aula.
- Participación del alumnado en las actividades de clase.
- Relaciones entre compañeros.
- Trato hacia el profesor.
- Contenido y organización del programa.

Para valorar el programa y sus resultados con la evaluación realizada al final de la intervención con el programa de modificación de conducta, utilizamos una serie de criterios de mejora:

Criterio 1.	Relevancia. Relevancia de las medidas adoptadas para resolver los problemas y necesidades planteados.
Criterio 2.	Eficacia. Efectos de la intervención comparando los objetivos conseguidos con los objetivos propuestos.
Criterio 3.	Eficiencia. Relación entre los objetivos conseguidos y los recursos utilizados.
Criterio 4.	Satisfacción. Nivel de satisfacción del profesorado participante, teniendo en cuenta los resultados alcanzados, el esfuerzo realizado y las expectativas previas.
Criterio 5.	Coherencia. Comprueba el grado de adecuación existente entre los objetivos del programa y la articulación establecida para lograrlos.
Criterio 6.	Pertinencia. Establece en qué medida los objetivos y contenidos propuestos son significativos y han satisfecho las necesidades del profesorado participante.
Criterio 7.	Cobertura. Grado de alcance del programa en relación con la población a la que iba dirigido (alumnos de 1º y 2º de la E.S.O.).
Criterio 8.	Utilidad. Beneficio aportado por el programa a la mejora del clima del aula.
Criterio 9.	Suficiencia. Nivel de éxito logrado en relación con unos mínimos considerados como adecuados.
Criterio 10.	Valoración de los recursos. Funcionamiento del conjunto de tutores y profesionales que han desarrollado su intervención de forma cohesionada entre ellos.
Criterio 11.	Valoración del servicio. Dar respuesta a las demandas de toda la comunidad educativa en relación a la mejora de la convivencia.
Criterio 12.	Valoración global del programa. Conjunto estructurado y sistemático de actuaciones que se han puesto en marcha y han realizado un equipo de profesionales para alcanzar unos objetivos significativamente valiosos.

Tabla 3.11. Criterios de mejora (obtenidos de Álvarez Rojo, 2002, p. 226).

Con los niveles cuarto y quinto nos preocupamos de cómo evaluar el impacto y definimos quién intervenía en el proceso de evaluación.

Al respecto, utilizamos diversos procedimientos de recogida de información y técnicas de recogida de datos, hasta un total de seis, que pasamos a describir.

1. Instrumento para la auto-observación de su acción. Desde un enfoque de solución de problemas, los profesores implicados en el programa elaboraron un registro de sus reflexiones personales, un registro de lo reflexionado sobre la propia práctica.

Para ello llevarían un diario estructurado de investigación, en el que los tutores realizaban anotaciones una vez por semana, tal y como se comprometieron.

El diario propuesto tendría el siguiente formato:

1. Definir el problema y valorar su intensidad.
2. Determinar las características del problema.
 - 2.1. Componentes del problema.
 - ¿Dónde sucede?
 - ¿Cuántas veces sucede?
 - ¿Cuándo sucede?

- ¿Qué alumnos están implicados?
- ¿Qué hacen o no hacen esos alumnos que me molesta?
- ¿Por qué sucede?:

2.2. Determinar las respuestas que yo doy al problema.

- ¿Qué hago yo exactamente?
 - ¿Qué pienso yo exactamente?
 - ¿Qué siento?
 - ¿En qué lugar se da mi respuesta?
 - ¿Por qué razón actúo así?
3. Objetivos: ¿Que debo yo alcanzar para poder considerar que la situación problemática ha desaparecido?
 4. Reflexión. ¿Conseguiré mis objetivos actuando de la forma que lo he hecho hasta ahora? ¿Por qué?
 5. Búsqueda de posibles soluciones: ¿Qué puedo hacer para conseguir los objetivos que me he propuesto?
 6. Valorar cada una de las soluciones anteriores. Obstáculos, consecuencias positivas, consecuencias negativas.
 7. Selección de soluciones. Seleccionar las dos soluciones más valoradas:
 8. Elaborar planes de actuación.
 9. Puesta en práctica y después de la misma valorar los resultados obtenidos.

2. *Hoja de seguimiento de modificación de conducta.* Partiendo del listado de categorías correspondientes a comportamientos inadaptados que obtuvimos de la encuesta realizada al profesorado, los tutores llevaban una hoja de seguimiento donde reflejaron los progresos que de manera global se fueron produciendo en su aula. Adjuntamos dicha hoja de registro como APÉNDICE 2.7.

3. *Instrumento de análisis para el alumnado.* Se elaboró asimismo un instrumento para que los alumnos, al final del trimestre, realizaran una valoración seria y objetiva de cómo había funcionado el grupo clase a lo largo del trimestre.

Al finalizar este segundo trimestre, se revisó y evaluó la marcha de la clase durante este periodo. Lo que se pretendía era llegar a conclusiones de grupo. Otro objetivo era tratar de buscar soluciones a los problemas que afectaban al grupo de clase con la intención de mejorar las relaciones tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Asimismo se pidió que hicieran propuestas en el sentido de mejorar tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje del Instituto. Si detectaban algún comportamiento que se considerara mejorable habrían de proponer una alternativa.

El esquema de trabajo que se propuso fue el siguiente:

- Trabajo y reflexión en grupos.
- Puesta en común de toda la clase.

- Registro escrito de los acuerdos de la clase realizado por el Delegado.
- Para este trabajo y reflexión se les planteó que trabajaran los siguientes apartados:
 - Problemas que han surgido dentro de clase durante el trimestre y cómo podrían resolverse, si llegado el caso, no se han resuelto satisfactoriamente.
 - Análisis del rendimiento académico en general de la clase. En qué asignaturas los resultados se consideran peores y qué se propone para intentar mejorar dichos resultados.
 - Análisis del comportamiento del grupo. Proponed cosas para intentar mejorar dicho comportamiento y medidas que se deben adoptar con los compañeros que molestan en clase.

Adjuntamos dicho instrumento como APÉNDICE 2.9.

4. Instrumento de análisis funcional del comportamiento para alumnos con problemas graves de conducta. Para alumnos en los que se observaba que las medidas ordinarias no tenían ningún efecto sobre su comportamiento, se elaboró una hoja de análisis funcional de su comportamiento, y se intentó dar la respuesta adecuada, aprovechando las reuniones de tutoría: profesores, jefe de estudios, orientador. Se presenta como APÉNDICE 2.10.

5. Instrumento de análisis para el profesorado. Al final de la aplicación del programa se pidió a todos los participantes contestaran a un cuestionario que recogiera los criterios de mejora. En nuestro caso el documento que se elaboró aparece en el APÉNDICE 2.11.

6. Sesión de valoración del profesorado. Al final de la aplicación del programa se realizó una sesión de análisis valorativo, que se desarrolló en la última reunión trimestral de tutores con jefatura de estudios y orientador. Se identificaron los aspectos positivos y los mejorables, que había tenido la aplicación del programa de intervención y se realizaron propuestas de mejora. Esta valoración se realizó en base a los criterios de impacto que se fijaron, anteriormente vistos. En dicha reunión, se sugirieron como aspectos a tener en cuenta, los criterios que se analizaron en la sesión de evaluación inicial, al comienzo del trimestre:

- Efectos producidos sobre el ambiente de convivencia en el aula.
- Participación del alumnado en las actividades de clase.
- Relaciones entre compañeros.
- Trato hacia el profesor.
- Contenido y organización del programa.

1.4.2. Reflexión sobre la acción 3. Análisis de los resultados de la evaluación del programa

Todo el paso de investigación-acción lo encuadramos dentro de una visión lo más normalizada posible para un profesor de I.E.S., en nuestro caso, como un proceso de evaluación y, más en concreto, como un proceso de evaluación continua; evaluación continua que como sabemos se realiza en tres momentos: evaluación inicial, evaluación continua (propia-mente dicha, entendida como subproceso) y evaluación final o sumativa.

Con la evaluación inicial recabamos información de la situación de partida de los grupos de alumnos del Primer Ciclo de la E.S.O. Posteriormente, durante la evaluación continua constatamos cómo se va desarrollando el proceso de intervención, teniendo en cuenta su doble carácter procesual (se realiza a lo largo de todo el proceso) y formativo (por el que detectamos las disfunciones en el programa en el momento en que se producen para poner en marcha las medidas correctoras cuanto antes y reconducir el proceso). Finalmente, en la evaluación final o sumativa, tomamos los datos de la evaluación continua y valoramos el grado de adecuación y utilidad del programa de modificación de conducta.

Así, fuimos comentando y analizando a lo largo de todo el proceso el diario del profesor, instrumento que utilizamos para la autoobservación de su acción. De igual forma procedimos con la Hoja de seguimiento de modificación de conducta. Este seguimiento lo realizamos a través de las ya mencionadas reuniones semanales de orientación.

Previamente a la sesión de “evaluación final” del programa -reunión que realizamos en una sesión conjunta los tutores de 1º y 2º de la E.S.O., jefe de estudios y orientador-, recogimos los datos y organizamos la información más relevante suministrada por los cuestionarios que cumplimentaron alumnos y profesores tutores para proceder a su análisis. Los datos más significativos los plasmamos a continuación.

Así, el instrumento de evaluación del programa utilizado por los profesores ofrece los resultados señalados en la tabla 3.12. Esos resultados los obtuvimos calculando las calificaciones medias, en una escala tipo Likert, que categorizados con cinco niveles de respuesta de 1 a 5 que ofrecimos con un tipo de medición más cualitativa y acomodada a la cultura del profesor: *Baja, Media Baja, Media, Media Alta y Alta*

CRITERIOS DE MEJORA	
Criterio 1. Relevancia.	<i>MEDIA.</i>
Criterio 2. Eficacia.	<i>MEDIA.</i>
Criterio 3. Eficiencia.	<i>MEDIA BAJA.</i>
Criterio 4. Satisfacción.	<i>MEDIA.</i>
Criterio 5. Coherencia.	<i>ALTA.</i>
Criterio 6. Pertinencia.	<i>MEDIA-ALTA.</i>
Criterio 7. Cobertura.	<i>BAJA.</i>
Criterio 8. Utilidad.	<i>MEDIA-ALTA.</i>
Criterio 9. Suficiencia.	<i>MEDIA-ALTA.</i>
Criterio 10. Valoración de los recursos.	<i>MEDIA.</i>
Criterio 11. Valoración del servicio.	<i>ALTA.</i>
Criterio 12. Valoración global del programa.	<i>MEDIA.</i>

Tabla 3.12. Resultados instrumento de evaluación del programa por los tutores.

Durante la reunión de valoración del programa se pidió a los profesores que reflexionaran en grupo acerca de lo que habían aprendido y mejorado como resultado de su acción, ya

que el propósito de la investigación (investigación-acción) era cambiar algo de la práctica habitual, a la luz de las evidencias de mejora que supone la acción acometida. La propuesta de análisis siguió tres pasos:

1. En primer lugar, una rueda informativa de cada tutor con la que se fueron seleccionando fragmentos de sus diarios y opiniones generadas por la aplicación del programa, en los que se evidenciaba la mejora obtenida.
2. A continuación se realizó un análisis extensivo en base a los criterios de mejora.
3. Finalmente se sacaron una serie de conclusiones.

Vamos a pasar por alto, por razones de espacio, las informaciones registradas por los profesores y qué comentaron para centrarnos en los comentarios sobre los criterios de mejora.

De este modo, en la sesión de valoración grupal del programa de intervención, se tuvieron encima de la mesa los datos apuntados en la tabla 3.12, se analizaron y se reflexionó sobre los mismos. Destacamos las siguientes consideraciones que se hicieron al respecto:

- A pesar de considerar relevantes las medidas que incluía el plan de modificación de conducta, el profesorado parecía esperar más, pensando que las técnicas por sí solas iban a resolver todos los problemas que se dan a diario en las aulas. Por eso dan una calificación media a este aspecto.
- Lo mismo podemos decir en cuanto a los efectos de la intervención. Los objetivos propuestos tal vez habían generado unas expectativas excesivamente elevadas, razón por la cual también se le concede una puntuación media a la eficacia del mismo. En general los profesores, sin llegar a quejarse, de alguna forma opinan que se han utilizando muchos medios, mucho tiempo y mucho esfuerzo para el nivel de objetivos conseguidos.
- El nivel de satisfacción del profesorado participante en el programa de intervención se ha quedado también en un término medio, ya que, tal vez, como hemos dicho, las expectativas generadas eran muy altas y el esfuerzo realizado ha sido mucho a juicio de los tutores. Tenían de algún modo la creencia -como apuntábamos antes- de que los programas de modificación de conducta eran una tecnología suficiente para controlar cualquier tipo de situación y, por lo tanto, los resultados alcanzados los consideran modestos.
- En el apartado de coherencia, la calificación sí fue considerada “alta”. Los profesores consideran que ha existido una buena adaptación y adecuación entre los objetivos del programa y el conjunto de medidas propuestas y programadas para lograrlos.
- En el apartado de pertinencia también se ha logrado una buena calificación: “media-alta”. Los objetivos y contenidos que se han trabajado con el programa han sido significativos y han satisfecho las necesidades del profesorado en relación con la mejora del clima del aula.
- El grado de alcance del programa (la cobertura) ha obtenido la calificación de “baja”. En el programa solo participaban los tutores por tener el programa el carácter de medida dentro del Plan de Acción Tutorial del Centro y, en concreto, los tutores de 1º y 2º de la E.S.O., es decir, estamos hablando de profesores que aproximadamente cubren el 15% del horario semanal, aunque sí hay que hacer notar que, a lo largo del

trimestre, se ha trabajado el programa en la tutoría y podría haber habido generalización de los aprendizajes.

- Los profesores participantes que han conocido técnicas, procedimientos de aplicación y modos de registro han destacado que les han sido muy útiles y que les seguirán siendo útiles en un futuro para el manejo del aula.
- Partiendo de un programa de “mínimos”, el nivel de éxito logrado ha sido razonablemente alto, a pesar -vuelvo a repetir- de que se creía que aún iba a ser mayor. El programa ha servido como respuesta para sistematizar el trabajo, corregir comportamientos y enseñar a los alumnos, mediante la autoevaluación, a regular y controlar su propio comportamiento en el aula, todos ellos contenidos importantes en vías del logro de la pretendida mejora de la convivencia.
- Se ha producido una notable variabilidad en la valoración del funcionamiento del conjunto de profesores en la aplicación del programa, sobre todo dependiendo de la variable “cuerpo de profesores”, debido en parte a la diferencia en la formación inicial. Así, los maestros manifiestan mayor facilidad y un nivel de expectativas más ajustado que los profesores licenciados, para quienes el contacto y conocimiento de la psicopedagogía ha sido solo tangencial durante el C.A.P. Aparte de esto, decir que se ha trabajado de forma conjunta y cohesionada desde la tutoría con todos ellos.
- La valoración del servicio para dar respuesta a las demandas de toda la comunidad educativa en relación a la mejora de la convivencia ha sido considerada “alta”. Todos los profesores se dan cuenta de que algo hay que hacer para reconducir la situación de moderada indisciplina que existe en las aulas y el programa ha sido una buena forma de tomar conciencia de cómo se pueden introducir pequeñas innovaciones en las aulas que pueden provocar cambios, modestos pero que resultan siempre positivos.

Finalmente decir que, si bien la valoración del programa en su conjunto solo ha alcanzado la calificación de “media”, los objetivos alcanzados han sido significativamente valiosos y la mejora seguramente hubiera sido mayor, si se hubiera lanzado como programa de centro, pidiendo la implicación en esta línea de todo el claustro. Se observó un impedimento: los profesores tutores lo han visto como un programa a desarrollar dentro de la hora de tutoría semanal y que no implica al resto del profesorado. Hay, pues, que intentar salvar el enorme obstáculo que produce en muchos de estos profesores el pretender modificar la forma en que se organiza el trabajo del aula. Un obstáculo grande supone dedicarse, aunque solo sean unos minutos, a tareas consideradas impropias de la asignatura, debido a la importancia que se le da al cumplimiento de la programación.

En una posterior fase de análisis recogimos, también por medio de los profesores, los aspectos positivos y mejorables, así como las propuestas de mejora realizadas en relación al grado de convivencia alcanzado al finalizar el trimestre.

Se consideraron, en general, aspectos positivos los siguientes:

- El trato entre alumnos y con el profesor suele ser correcto, cercano, respetuoso.
- Las relaciones dentro del aula pueden considerarse como buenas.
- Existe una buena disposición y una actitud favorable de los tutores para resolver por sí solos los problemas que se presentan en el aula.

- Buenas relaciones, en general, entre alumnos. Las relaciones suelen ser estrechas y satisfactorias, existiendo un aceptable clima de trabajo. Los alumnos gustan participar en actividades de grupo.
- Se intenta resolver los problemas que surgen entre todos.
- El comportamiento se considera adecuado.
- Se considera que los alumnos han sacado provecho con la aplicación de la batería de medidas, el programa ha ayudado a resolver conflictos y mejorar el clima del aula.
- El contenido del programa tiene una calidad más que suficiente y se adecúa a las necesidades del centro.
- Se ha mejorado el concepto de pertenencia al grupo.

Como aspectos manifiestamente mejorables se citaron otros tantos:

- Aún debiera exigirse un mayor respeto de los alumnos hacia sus profesores.
- Falta por desterrar la predisposición negativa de algunos alumnos hacia la actividad académica.
- Falta de puntualidad en algunos alumnos concretos.
- Hacen falta más actividades cooperativas para mejorar el conocimiento y socialización de los alumnos.
- La participación e interés por parte de los padres sigue siendo escasa, ante casi cualquier tipo de experiencia nueva, que se pretende introducir en el centro.
- Demasiada dependencia del tutor y baja generalización del comportamiento exhibido en la tutoría o con el tutor al resto de áreas y profesores.
- Los padres de alumnos conflictivos suelen desentenderse del problema.

Y como propuestas de mejora o soluciones a los problemas apuntados se hicieron las siguientes:

- Alcanzar acuerdos de todos los profesores para solventar los problemas de convivencia, así como concretar y consensuar la aplicación de medidas y responsables de las mismas.
- Utilizar un enfoque más práctico y en ocasiones lúdico de algunas materias para favorecer el interés del alumno, posibilitando la adopción de medidas de tipo organizativo que redunden en la mejora del rendimiento académico de los alumnos y la recuperación y atención de los alumnos “descolgados”.
- Demanda para aplicar en tutoría programas que enseñen habilidades sociales a los alumnos y programas que enseñen también a resolver conflictos.
- Ante problemas de comportamiento los padres deben apoyar la postura de los profesores en lugar de tratar de justificar al alumno.
- Mayor coherencia en la aplicación del RRI.
- Se hacen necesarios programas de formación de padres.

Finalmente recogemos en la Tabla 3.13 los resultados extraídos de los cuestionarios elaborados en cada tutoría para evaluar la marcha del trimestre y que muestran las puntuaciones medias de los cuestionarios de cada tutoría (Véase el cuestionario en el APÉNDICE 2.8.)

	Muy Bajo	Bajo	Aceptable	Alto	Muy alto
1. El rendimiento académico global de la clase lo consideramos		X			
2. La participación de los alumnos en la clase fue			X		
3. La clase suele estar limpia y ordenada				X	
4. Solemos respetar el mobiliario y material de clase				X	
5. En la clase existe un clima de trabajo adecuado		X			
6. Se respetan las opiniones de los compañeros			X		
7. La convivencia y las relaciones entre compañeros son buenas				X	
8. La dificultad de las tareas que se nos proponen en general es				X	
9. El grado de satisfacción de los alumnos con la marcha del curso			X		
10. Con la valoración que de nuestro comportamiento hacen los profesores			X		
11. Con la valoración que de nuestro trabajo hacen los profesores		X			
12. Con la valoración que de nuestro rendimiento hacen los profesores				X	
13. Con el trato que damos a los profesores		X			
14. Con la manera que tenemos de resolver los conflictos	X				
15. Nuestro nivel de satisfacción. Estamos satisfechos en el instituto		X			

Tabla 3.13. Resultados de los cuestionarios elaborados por los alumnos en tutoría.

Podemos constatar con los datos anteriores cómo coinciden, en general, las impresiones de los profesores tutores y de los alumnos, sobre todo en aspectos tan importantes como, por ejemplo, la percepción del bajo rendimiento académico y de la baja participación en clase.

También coinciden en señalar que el clima de trabajo dentro del aula se puede mejorar y que las relaciones que mantienen los alumnos se juzgan como buenas, a nivel general. En la parte más descriptiva del mencionado informe, en acuerdos tomados, algunos alumnos demandan más mano dura con los infractores de las normas del aula, sobre todo con los que presentan comportamientos de disrupción.

Los alumnos, por su parte, destacan que su trabajo dentro del aula no se valora convenientemente y que los profesores toman la nota de los exámenes como el factor decisivo en la calificación final.

También muestran un relativo nivel de insatisfacción con su permanencia en el I.E.S., lo que podría apuntar hacia el bajo interés mostrado por los alumnos, según comentan los profesores.

Asimismo se encuentran insatisfechos con la manera de resolver los conflictos. En el informe escrito, los alumnos dicen que solo se tienen en cuenta las opiniones de los profesores y que no hay ejercicio de autocrítica entre los profesores para cambiar de metodología, cuando la clase se queja de que no entiende las explicaciones: Los exámenes se juzgan en exceso difíciles y cualquier petición que choque con sus intereses no suele atenderse.

2. EL SEGUNDO CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En este segundo ciclo de Investigación-Acción pretendemos elaborar, en primer lugar, un programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales que dé respuesta a las necesidades planteadas en el anterior ciclo; ciclo en el que hemos detectado en los alumnos del Primer Ciclo de E.S.O., comportamientos inadaptados y prosociales, a la vez que hemos tratado de eliminar o paliar los primeros y potenciar los segundos a nivel de grupo tutoría.

También, por otro lado, detectamos la existencia de un pequeño grupo de alumnos en cada clase que dificultaban el normal desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, con unos comportamientos desadaptados tanto en frecuencia como en intensidad, por lo que pensamos en la posibilidad de elaborar un programa de entrenamiento en habilidades sociales que diera respuesta a esta problemática.

Asimismo, se nos despierta en esta fase la curiosidad por otra herramienta que juzgamos puede ser válida para nuestros propósitos. Se trata de la mediación escolar. Para conocer los programas de mediación, decidí formarme primero, realizando un curso sobre esta temática. A partir de recibir dicha formación, me dispuse a diseñar un programa de mediación escolar para introducirlo en la tutoría. Mi intención era aplicar tanto el programa de entrenamiento en habilidades sociales como el programa de mediación escolar a alumnos del Primer Ciclo de la E.S.O. para comprobar la eficacia de ambos programas.

FASES	TAREAS	TIEMPOS
1. Planificación de la acción.	Diseño de dos programas de intervención, ante situaciones de conflicto dentro del aula.	Septiembre. Curso 2004/2005
2. Acción.	Elaboración del programa de entrenamiento en habilidades sociales; formación en técnicas de mediación escolar y elaboración de un programa de mediación para aplicar en el aula.	Octubre a Mayo. Curso 2004/2005
3. Observación de la acción.	Obtención de datos y tabulación de resultados.	Noviembre a Mayo. Curso 2004/2005
4. Reflexión sobre la acción y	Evaluación e interpretación de la acción.	Junio. Curso 2004/2005
5. Planificación de nuevas mejoras.	Proceso de toma de decisiones para marcar nuevas acciones.	Junio. Curso 2004/2005

Tabla 3.14. Fases y temporalización segundo ciclo de investigación-acción.

2.1. El plan de acción

2.1.1. El problema o foco de investigación. Diseño de programas de intervención

El foco de la investigación, en este caso, será la elaboración de dos programas de intervención que den respuesta a la situación de conflicto que se produce con mayor o menor gravedad dentro de un Instituto de Enseñanza Secundaria, sobre todo en los dos cursos del Primer Ciclo de la E.S.O. Por tanto la pregunta que definiría el problema sería: ¿Cómo cambiar las situaciones cotidianas de conflicto dentro del aula y mejorar el clima de convivencia? La respuesta que planteo como hipótesis latente es que implementando desde la tutoría programas de entrenamiento en habilidades sociales y de resolución de conflictos, posiblemente mejoremos ambos parámetros: reducir conflictos y mejorar con ello el clima de convivencia.

2.1.2. Diagnóstico del problema o situación. Situaciones de conflicto y su abordaje

Como hemos dicho en repetidas ocasiones, los niveles de 1º y 2º dentro de la etapa de E.S.O. acumulan la mayor parte de los comportamientos disruptivos tanto dentro como fuera del aula. En estos cursos confluyen una serie de factores que los hacen especialmente difíciles de manejar por parte de los profesores. En cada uno de estos grupos hay un pequeño, pero considerable, número de alumnos desmotivados, con una historia ya larga de fracaso escolar, que saben que no van a obtener el título de Graduado en Educación Secundaria y que están dentro de las aulas en razón de la obligatoriedad hasta los 16 años que establece nuestro sistema educativo.

La mayor parte de estos alumnos repiten o han repetido 1º-2º, promocionando tras esa repetición, con lo que al terminar ese curso la mayoría de estos alumnos cumplen los 16 años y abandonan el sistema educativo, sin titulación alguna.

Mientras tanto, su conducta dentro de los centros emprende una escalada hacia comportamientos cada vez más desajustados, como respuesta, en parte, a que los aprendizajes que se le ofrecen dentro de las clases no se ajustan en nada a sus intereses y además carecen de conocimientos previos para adquirirlos. Esto podría ser un atenuante, pero no justifica las violaciones del comportamiento social aceptado: amenazas y abusos dirigidos a compañeros y en ocasiones a profesores, insultos, atentados contra el material e instalaciones del Centro, comportamientos negativistas y apáticos, provocaciones al profesor dentro del aula...

Todo este tipo de comportamientos logran que el clima de clase se deteriore significativamente y se haga en ciertos casos muy difícil poder impartir clase con normalidad, dedicando el profesor una buena parte del tiempo a intentar controlar la conducta de sus alumnos.

2.1.3. Revisión documental

La revisión documental viene reflejada en el capítulo I y más específicamente en el apartado 3 de dicho capítulo, donde se tratan distintos programas para la promoción y mejora de la convivencia, en este trabajo de tesis.

2.1.4. La hipótesis de acción o acción estratégica. Inclusión en el Plan de Acción Tutorial de programas de entrenamiento en habilidades sociales y técnicas de mediación escolar.

La hipótesis de acción quedaría reflejada de la siguiente forma: ¿Cómo ayudaría a mejorar el clima del aula dentro de mi I.E.S. empleando actuaciones normalizadoras e integradoras?

La respuesta, a través de la inclusión dentro del Plan de Acción Tutorial, de actividades sistemáticas para trabajar el entrenamiento en habilidades sociales y la mediación escolar.

Para ello elaboraré dos programas de intervención: uno que trate la mejora de la competencia social del alumno y otro que desarrolle habilidades de mediación y resolución de conflictos. La aplicación la realizaremos utilizando la metodología experimental para así poder evaluar, sin ánimo de generalizar los resultados más allá de las puertas de mi I.E.S., la eficacia, los efectos que producen en los alumnos dicha intervención.

ETAPAS	TAREAS	TIEMPOS
ETAPA 1	Elaboración de un programa propio de Entrenamiento en Habilidades Sociales.	Primer Trimestre: Curso 2004/2005
ETAPA 2	Formación en Mediación Escolar y elaboración de otro instrumento para evaluar el impacto de los programas.	Segundo Trimestre: Curso 2004/2005
ETAPA 3	Elaboración o adaptación de un programa de Mediación Escolar. Preparación de los grupos experimentales.	Tercer Trimestre: Curso 2004/2005

Tabla 3.15. Elaboración del plan de acción.

2.2. Acción

2.2.1. Etapa 1. Elaboración de un programa de entrenamiento en habilidades sociales

Como sabemos, las habilidades para el comportamiento social pueden enseñarse y aprenderse, por eso consideramos adecuado que nuestro programa de mejora de habilidades sociales se implante y desarrolle dentro del Plan de Acción Tutorial del Instituto, un plan que utilizando las habilidades sociales da respuesta a varios objetivos relacionados con la Orientación y la Tutoría. Las habilidades sociales se constituyen en objetivos de dos de los grandes ejes del Plan de Acción Tutorial: "Aprender a ser persona" y "Aprender a convivir y a comportarse", como ya vimos en su momento y ahora recordamos.

Al final de este trabajo de tesis recogemos en el APÉNDICE 1.1 el "Programa de entrenamiento en habilidades sociales para la tutoría de 2º de la E.S.O.", programa que ideamos para experimentar en nuestro centro. Dicho programa va dirigido a prevenir y a corregir en alumnos de los niveles mencionados excesos conductuales manifestados dentro del centro educativo. Con este término nos queremos referir a pequeñas pero reiteradas violaciones de las normas de convivencia del centro, a lo que denominamos corrientemente con la expresión

“mal comportamiento” o comportamiento desadaptativo de baja intensidad, como se conoce en EEUU.

En nuestro trabajo, pues, nos centramos únicamente en la intervención mediante entrenamiento en habilidades sociales de las conductas inadaptadas por exceso, las que en definitiva, sin quitarle importancia al otro extremo del continuo (conducta inhibida), resultan más molestas para los profesores, para los propios compañeros y para los padres de los alumnos, ya manifiesten éstos un comportamiento inadecuado o un comportamiento adaptado a las normas de convivencia del centro.

El programa que hemos diseñado puede satisfacer las demandas de los tutores y profesores, incluyéndolo en su Plan de Acción Tutorial.

Aunque parezca más razonable no prefijar un número de sesiones y que éstas se determinen en función del déficit o ausencia de habilidad que presenten los alumnos, nuestra experiencia en este campo aconseja limitar el entrenamiento a un número de sesiones de una hora de duración no superior a 9, por curso. Esta estructuración tiene principalmente dos causas:

- Nueve sesiones, a razón de una hora semanal (tiempo dedicado dentro del horario de E.S.O. a la tutoría con alumnos), abarcarían prácticamente un trimestre.
- Tratamos de conjugar la economía de medios y la eficacia. A nadie se le escapa que, si estamos trabajando las habilidades sociales durante todo un curso y también durante el curso siguiente, etc., se producirá un sobreaprendizaje (se aprenderá más y mejor). A nivel de tutoría puede priorizarse este tema, pero no dedicar la tutoría única y exclusivamente al mismo, ya que el Plan de Acción Tutorial de un Centro toca muchos otros aspectos y todos ellos deben tener su tratamiento dentro del aula.

En resumen, el Entrenamiento en Habilidades Sociales debe ser propuesto como una medida integradora y normalizadora para alcanzar los objetivos que queremos lograr con la aplicación del programa, entre ellos, el más general: mejorar el clima de aula. Sería muy ingenuo pensar que solo con la aplicación del programa se prevendrán todos los conflictos, pero sí mantenemos algunas pretensiones: pretendemos lograr una reducción en el número de alumnos que:

- Reducir el número de alumnos con comportamientos dentro del aula que supongan una fuente de conflicto y que alteren significativamente el normal desarrollo de las clases.
- Reducir el número de alumnos con los que el tutor y/o la mayoría de los profesores fracasan, aún modificando su manera de actuar dentro del aula con el fin de atajar estos problemas de comportamiento.
- Reducir el número de alumnos con cuyos padres, además de con los propios alumnos, el tutor y/o la mayoría de los profesores tienen intervenir sin obtener resultado.
- Reducir el número de alumnos advertidos por el Jefe de Estudios y/o Director del Centro -ante la presentación de "partes de incidencia", por comportamientos inadecuados de carácter grave dentro del centro- para que cambien o, en su defecto, se proponga al Consejo Escolar la utilización de medidas disciplinarias de carácter severo con los mismos.

- Reducir el número de alumnos con los que se tengan que aplicar por parte del Director o Consejo Escolar una medida disciplinaria que suponga la expulsión temporal de acuerdo con el vigente Real Decreto de Derechos y Deberes del Alumno (R.D. 732/95 de 5 de mayo), así como del Reglamento de Régimen Interno del propio Centro. La propuesta que realizamos de Entrenamiento en Habilidades Sociales, la elaboramos siguiendo un formato curricular: recogía objetivos generales, específicos y operativos; contenidos, subdivididos en conceptos, procedimientos y actitudes; metodología y recursos didácticos. En resumen, algo similar a una programación de aula, para que pueda ser aplicado dentro del aula.

Como docentes, también debemos tener en cuenta que la necesidad de planificación está instaurada en todas las actividades humanas, si se pretenden conseguir unos mínimos de eficacia. Presentamos a continuación una serie de argumentos que justifican la utilización de la planificación en el ámbito educativo (García, 1995):

- Las actividades planificadas consiguen acercarse más a los objetivos propuestos que las actividades improvisadas.
- La planificación garantiza la necesaria coherencia que exige todo proceso educativo.
- Cuando una persona planifica, tiene la posibilidad de actuar de forma voluntaria y colectiva sobre la realidad educativa.

De forma muy breve haremos mención a cada uno de los elementos de nuestra propuesta.

2.2.1.1. Objetivos.

Los objetivos que buscamos alcanzar con un entrenamiento en habilidades se hallan estrechamente relacionados, al menos, con tres de los objetivos que recoge el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modificaba el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Nos referimos a los *f*, *g* e *i*:

- f) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, teniendo en cuenta sus capacidades, necesidades e intereses para tomar decisiones, valorando el esfuerzo necesario para superar las dificultades.
- g) Adquirir y desarrollar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas educativas y desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas, de género y de raza, superando prejuicios con espíritu crítico, abierto y democrático.
- i) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las Sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.

Siguiendo con la lógica curricular que planteamos, debíamos adecuar estos objetivos a nuestra realidad concreta, por lo que fue necesario contextualizar dichos objetivos, primero, tomando como referencias el contexto socioeconómico y cultural en el que está enclavado nuestro centro y las características de sus alumnos y, segundo, partiendo de las siguientes consideraciones en cuanto a las funciones que cumplen los objetivos:

- Describen y marcan lo que se espera que el entrenamiento, la enseñanza de habilidades produzca en nuestros alumnos.
- Explicitan al mismo tiempo, la intención educativa del profesor, la actuación didáctica que queremos tener con los alumnos.
- Se constituyen como punto de referencia para evaluar y valorar el proceso educativo.
- Se definen en términos de capacidades, capacidades que deseamos que nuestros alumnos adquieran y desarrollen.

Continuando con este proceso de concreción, podemos resumir los mencionados objetivos generales de etapa en un único objetivo general del programa: “Lograr un comportamiento social eficaz dentro del aula por aquellos alumnos que no lo manifiestan”.

De este objetivo general podemos a su vez extraer los siguientes objetivos específicos:

- Comprender y cumplir unos “mínimos” en cuanto a normas básicas de comportamiento se refiere.
- Aprender a relacionarse con profesores y compañeros en contextos de interacción en el aula.
- Participar en actividades de grupo manifestando actitudes solidarias y tolerantes.
- Adoptar un comportamiento personal en el plano del desarrollo social que respete los derechos de los otros.

2.2.1.2. Contenidos.

Los contenidos constituyen el medio para conseguir los objetivos, los instrumentos para desarrollar las capacidades. Recogimos como contenidos de nuestro programa todas aquellas habilidades que se van a entrenar y conductas, además, que van a ser observadas y evaluadas. En el APÉNDICE 1.1. de este trabajo aparecen los contenidos, secuenciados y temporalizados.

Distinguimos ambos términos (secuenciación y temporalización) ya que en ocasiones se confunden. La secuenciación la entendemos como un determinado orden en presentar los contenidos y su progresión en la presentación. La temporalización, por su parte, se define como la acción de ajustar o distribuir los contenidos, realizando el adecuado ajuste al tiempo del que disponemos.

Realizamos la secuenciación y temporalización de las habilidades a entrenar, haciendo notar que las sesiones deben tomarse con un criterio de flexibilidad, alargando o acortando, profundizando o tratando más superficialmente los contenidos, dependiendo de las características del contexto e intereses del alumnado durante la sesión.

2.2.1.3. Metodología.

En el sentido pedagógico del término, la metodología a emplear ha de estar presidida, como cualquier actuación de tipo didáctico dentro del aula, por los principios básicos del aprendizaje significativo que a continuación recogemos:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno y de las habilidades que ya conozcan y utilicen.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través del cambio de los esquemas previos de conocimiento.
- Posibilitar que los alumnos aprendan por sí solos nuevas habilidades (aprender a aprender).
- Proporcionar situaciones en las que los alumnos deban actualizar y aplicar las habilidades aprendidas (funcionalidad del aprendizaje).
- Proporcionar situaciones de aprendizaje motivadoras.
- Proporcionar situaciones de aprendizaje que exijan del alumno la reflexión sobre su propio aprendizaje.
- Promover la interacción en el aula como motor del aprendizaje.

Asimismo adoptamos las directrices metodológicas que planteaba la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). En concreto, para la Educación Secundaria Obligatoria contemplaba lo siguiente:

“Los métodos pedagógicos se adaptarán a las características de los alumnos, favorecerán la capacidad para aprender por sí mismos y para trabajar en equipo promoviendo la creatividad y el dinamismo, e integrarán los recursos de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en el aprendizaje. Los alumnos se iniciarán en el conocimiento y aplicación de los métodos científicos”.

En otro orden de cosas, la metodología específica que se utilizará durante el entrenamiento en habilidades sociales, ya en términos psicológicos del término, estará basada en los modelos de entrenamiento en habilidades sociales propuestos, entre otros autores, por Kelly (1992), Gil (1993) y Caballo (1997) y sustentados en el modelado o aprendizaje vicario.

La estrategia a seguir en el aprendizaje por modelamiento resulta muy simple y consiste en exponer al sujeto ante uno o más individuos presentes (en nuestro caso en vivo) que exhiben los comportamientos adecuados que él debería adoptar. Partimos de las siguientes consideraciones orientadas a la consolidación de lo aprendido:

- La práctica real tras la exposición constituye un elemento fundamental para la retención de lo aprendido. También se puede hacer lo que se llama ensayo cognitivo o práctica imaginada. Esto supone repetir mentalmente la conducta aprendida.
- El feedback debe aplicarse lo más inmediatamente posible tras la conducta y debe referirse a los componentes que están siendo entrenados, primero mencionando los progresos sobre ensayos anteriores (acompañado de reforzamiento positivo) y a continuación señalando los aspectos que pueden mejorarse: “Lo estás haciendo muy bien, tu mensaje resulta cada vez más claro, pero no mires tanto al suelo”.
- Las consecuencias de las conductas del modelo influyen en el comportamiento del observador, por tanto habrán de aplicarse refuerzos de tipo social, material o de actividad a los modelos para potenciarla. Si, por el contrario, deseamos reducir una conducta de forma vicaria, se pueden programar castigos o sanciones de alta intensidad sobre las conductas inadaptadas del modelo.

- Durante o después de la práctica de la conducta apropiada por parte del observador, el reforzamiento directo hace aumentar la probabilidad de que la conducta se repita.
- Finalmente debe producirse la generalización de lo aprendido. El entrenamiento en modelado debe incluir estrategias para aumentar la probabilidad de que los aprendizajes adquiridos mediante entrenamiento se transfieran y persistan en el ambiente natural de los sujetos.

Cuando iniciemos la enseñanza de las habilidades debemos tener en cuenta seis pasos o fases, a saber: instrucciones, modelado, ensayo conductual, retroalimentación, refuerzo y generalización.

1. *Instrucciones*. Todas las habilidades que se van a entrenar tienen en común una serie de componentes relacionados con las habilidades para la conversación y para el diálogo. Se organizan en torno a su carácter verbal, no verbal y paralingüístico:

a) Componentes Verbales:

- Decir lo que uno piensa.
- Respetar turnos conversacionales.
- Habla fluida.
- Lenguaje adecuado y cortés.
- Claridad de ideas.
- Claridad y orden en la exposición.
- Usar argumentos adecuados en la defensa de sus ideas.

b) Aspectos no Verbales:

- Contacto ocular directo al hablar y escuchar.
- Gesto firme.
- Postura adecuada.
- Distancia apropiada.

c) Aspectos Paralingüísticos:

- Volumen, tono, ritmo y velocidad adecuados.
- Modulación e inflexiones.
- Adecuación en las pausas.

Para cada uno de estos aspectos se darán unas instrucciones concretas:

a) Instrucciones para los componentes verbales: Se ha de describir claramente lo que se pretende. El lenguaje deberá ser cortés en todo momento, dando posibilidad al otro para exponer sus ideas. Se deberá mantener la atención, procurando retener la información que esté suministrando el interlocutor.

b) Instrucciones para los componentes no verbales: Utilizar gestos firmes, mantener una distancia apropiada con la otra persona, usar una expresión facial de atención, mantener contacto ocular y dar incentivos no verbales: mover la cabeza, asentir, sonreír...

c) Instrucciones para los componentes paralingüísticos: Se informará al grupo de alumnos de que deberán hablar con un volumen, tono, ritmo y velocidad adecuados, semejante al que esté utilizando el entrenador al dar las instrucciones. Se han de respetar, así mismo, las pausas y los turnos conversacionales, así como demostrar convencimiento de lo que se está diciendo.

2. *Modelado*. Los modelos deben ser similares a los sujetos objeto del entrenamiento, respecto a edad, aspecto físico, sexo,... Por eso, se escogerán entre los propios compañeros del aula para garantizar la presencia del mejor modelo posible de cara a obtener el aprendizaje vicario o aprendizaje por modelado. ¡Qué mejor modelos que ellos mismos ante sus compañeros!

Antes del modelado, el tutor volverá a centrar la atención en las conductas objeto de entrenamiento que los alumnos deberán imitar: Durante el modelado de las situaciones objeto de entrenamiento se comentarán así mismo las escenas, parando la acción en caso necesario.

Los comentarios deben elogiar la conducta de los "buenos modelos" y desarrollar una actitud favorable hacia los mismos, de forma que los alumnos a entrenar puedan apreciar que la aparición de la conducta adecuada resulta reforzada.

Puede también solicitarse a los alumnos que cuenten lo que han visto para focalizar la atención.

Tras el modelado manifiesto, puede emplearse el modelado encubierto, en otras palabras, el alumno deberá imaginarse exhibiendo la conducta entrenada.

3. *Ensayo Conductual*. El alumno, una vez que ha visto la actuación de los modelos, ensayará la conducta tanto en vivo como de forma encubierta. El objetivo perseguido en este caso pasa por adquirir y afianzar la conducta entrenada.

Se considera conveniente realizar, antes del ensayo en vivo, el ensayo encubierto. Durante este ensayo en imaginación, el sujeto visualizará la conducta que deberá ejecutar posteriormente, atendiendo a los aspectos verbales, no verbales y paralingüísticos que debe incluir cada habilidad a entrenar.

Preferiblemente, los sujetos deben improvisar su actuación, aunque en las primeras fases del entrenamiento pueden utilizarse breves guiones de los diálogos que se van a realizar, es decir, se debe seguir un orden de mayor a menor estructuración de las situaciones y de menor a mayor complejidad de las mismas.

Para afianzar la conducta que se desea instaurar y automatizar el comportamiento, se realizarán ensayos individuales, por pareja, en pequeño grupo y, por último, en el grupo clase.

4. *Retroalimentación (Feedback)*. Al sujeto se le debe informar de su actuación inmediatamente después de terminar el ensayo de las conductas objetivo. Han de remarcarse, en primer lugar, los aspectos positivos y, en segundo lugar, aquellos aspectos mejorables, con instrucciones y sugerencias de cómo llevar a cabo convenientemente la conducta. Esta información la proporcionarán tanto el tutor, en cuanto a los aspectos más técnicos, como los demás miembros del grupo. En los primeros ensayos se evitará la crítica excesiva y se resaltarán los aspectos en los que el sujeto sea competente.

Resulta conveniente realizar una grabación del ensayo en el grupo de entrenamiento y utilizarla para dar información precisa sobre cuál ha sido su actuación y realizar los comenta-

rios oportunos, sobre todo en el análisis de las conductas no verbales. Se volverá a hacer hincapié en todos los aspectos indicados anteriormente.

A continuación del ensayo, el tutor cumplimentará un cuestionario que recoja las conductas objetivo, para evaluar el nivel de competencia de los alumnos en la habilidad que se está entrenando. Esta observación la facilitará la grabación de las sesiones.

Como se citó en el apartado de evaluación, el sujeto en este punto debe también autoevaluar su comportamiento durante el ensayo, con lo que se conocerá el nivel de competencia que cree tener en la habilidad que se está trabajando.

La secuencia tipo de cada ensayo será la siguiente:

1. Ensayo de la conducta, evaluación por parte del tutor y visionado de la grabación.
2. Comentario de los miembros del grupo y del tutor.
3. Autoevaluación del sujeto.

5. *Refuerzo*. Se utilizará el refuerzo social (reconocimiento y aprobación) de las conductas que se acerquen a la correcta con carácter continuo al principio del entrenamiento. A medida que se avance en el entrenamiento, el refuerzo sólo se dará en caso de que la conducta sea correcta, evitándolo en las aproximaciones a la misma. Posteriormente, se pasará a utilizar el reforzamiento intermitente, de forma que la conducta aprendida sea más resistente a la extinción.

La aplicación del refuerzo deberá ser contingente (que tenga relación con la conducta objetivo) e inmediata a la ejecución y terminación del ensayo. Fundamentalmente hay que proporcionar reforzamiento a la conducta del propio sujeto y proveer también reforzamiento al modelo que se pretende imitar.

En cuanto a la forma de corregir conductas, los errores se considerarán como una fase inicial del aprendizaje y se dará el enfoque de evaluación formativa (aprender de los mismos). Ha de valorarse y reconocer el esfuerzo del alumno por aproximar su conducta a la de los modelos.

Se instruirá también previamente a los alumnos en la utilización del autorrefuerzo, con frases del tipo "Lo he hecho bien", "Estoy mejorando", "Puedo hacerlo", "Lo voy a conseguir"...

6. *Generalización*. Para garantizar que el alumno utilice la conducta aprendida en otros contextos, se hace necesario, por un lado, asegurar la automatización del comportamiento a partir de ensayos repetidos y, por otro, se les debe pedir que utilicen la conducta aprendida siempre que tengan ocasión, tanto en el aula como en su vida cotidiana.

2.2.1.4. Actividades.

Las actividades se conceptualizan como los instrumentos imprescindibles para conseguir los objetivos. En la programación del entrenamiento, hemos incluido tanto las que debe hacer el alumno como las que ha de realizar el profesor (explicación, orientación, observación...). Estas actividades deben de contemplar una serie de características:

- Posibilitar la participación del alumno.

- Generar situaciones en las que los alumnos deban relacionar unos contenidos con otros y practicar la habilidad que se está trabajando.
- Motivar.
- Ser coherentes con las habilidades que se están trabajando.

En nuestra programación, hemos utilizado los distintos tipos de actividades:

- Actividades de introducción-motivación, que tienen como objetivo despertar el interés del alumno por los contenidos de la sesión (por ejemplo, explicación motivadora de los aspectos más relevantes o llamativos de la habilidad que se va a entrenar).
- Actividades de conocimientos previos, que sirven para conocer ideas, opiniones, aciertos o errores conceptuales sobre los contenidos que se van a desarrollar (qué debe hacerse en determinada situación...).
- Actividades de desarrollo, que sirven para desarrollar la sesión a fin de adquirir los conocimientos, destrezas, habilidades para aprender a comportarse...
- Actividades de síntesis, que ayudan a los alumnos a tener una idea global sobre las habilidades que se han trabajado en la sesión mediante un esquema, un resumen o una puesta en común.
- Actividades de consolidación, cuyo objetivo consiste en afianzar los aprendizajes, contrastando las nuevas ideas con las previas.
- Actividades de evaluación, que resultan muy útiles para la evaluación del proceso de entrenamiento.

2.2.1.5. Espacios, tiempos, recursos personales y didácticos

La organización de espacios y tiempos debe tener una estructura flexible. Para nuestro programa, decidimos utilizar el aula, pero contemplando distintas formas de organización y de agrupamiento de los alumnos para la actividad concreta.

En cuanto a los recursos personales, para las sesiones de entrenamiento hemos contado con la segunda orientadora del centro que participó como entrenador presencial, con los tutores y con la colaboración del autor de esta tesis, como ayudante, en alguna actividad.

Las diferentes habilidades seleccionadas fueron programadas para ser trabajadas en nueve sesiones de 50 minutos de duración, una sesión por semana, aprovechando la sesión de tutoría en Educación Secundaria Obligatoria. En cada una de estas sesiones se siguió un modelo de trabajo en ocho fases:

- a.- Repaso de las tareas para casa
- b.- Instrucciones sobre la conducta objetivo de esa sesión.
- c.- Aplicación del modelado (observación del modelo), mediante videos y/o role playing, dependiendo de la conducta que se vaya a trabajar y de los recursos que se tenga previsto utilizar.
- d.- Realización de ensayos.
- e.- Retroalimentación.

- f.- Aplicación de refuerzos.
- g.- Repetición de ensayos, retroalimentación y refuerzo.
- h.- Planificación de las tareas para casa.

2.2.1.6. Evaluación

La evaluación que estamos acostumbrados a utilizar en nuestra aula se distingue por su carácter formativo, continuo y orientador, convirtiéndose en punto de referencia para la corrección y mejora del proceso educativo y la adopción de medidas de refuerzo y/o de adaptación curricular. Decidimos utilizar ese mismo tipo de evaluación durante la aplicación del programa de entrenamiento.

Los criterios de evaluación deben establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos alcancen con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales. En este sentido, los criterios de evaluación se constituyen en referentes básicos para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos, responden a “qué evaluar” y no a “qué enseñar” y no pretenden evaluar todo lo que el alumno aprende.

2.2.2. ETAPA 2. Formación en Mediación Escolar y elaboración de otro instrumento para evaluar el impacto de los programas

En esta etapa, lo primero que hice fue recibir formación para especializarme en el tratamiento de conflictos escolares. Se trató de una formación orientada a profundizar en el conocimiento del proceso de mediación escolar, manejar las estrategias utilizadas en mediación escolar, conocer distintas experiencias de mediación escolar y diseñar un programa de mediación escolar. Los contenidos de referencia, en esa formación, se cifraron en la mediación en el ámbito escolar, los contenidos de mediación escolar, los modelos de mediación escolar, las experiencias de mediación escolar y el diseño de un programa.

Posteriormente, vi la necesidad de contar con otro instrumento de evaluación para medir los posibles cambios derivados de las distintas situaciones experimentales. Para ello me dispuse a realizar una adaptación del *Cuestionario de Control de Conducta* incluido en el *Manual de Problemas de Comportamiento: un método de intervención* de Galvin P.P. y Singleton R.M. (1991). Viene recogido en el APÉNDICE 2.2. con el título *Cuestionario de observación de la conducta en el aula (COCA)*.

El original consiste en una hoja de control de conducta que incluye 111 comportamientos problemáticos que se pueden dar en el aula. Partiendo de esta hoja de control, hicimos un cuestionario recogiendo dichas 111 conductas, lo pilotamos en una pequeña muestra de alumnos y, con las conclusiones que sacaron los profesores encargados de realizar la observación, decidimos dejar un cuestionario con 69 ítems.

En la adaptación, utilizamos una escala tipo Likert de 1 a 6: (Siempre - Muchas veces – Bastantes veces – Pocas veces – Muy pocas veces - Nunca). En esta escala puntúan directamente los ítems que se refieren a comportamiento adaptado (1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 21, 29, 30, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69) y puntúan inversamente los ítems referidos a comportamiento desadaptado (3, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 35, 36, 37, 43, 48, 49, 50,

51, 52, 53, 62). Por tanto, una puntuación alta indica presencia de comportamiento inadaptado y una puntuación baja se convierte en un indicador de presencia de comportamiento adaptado (Ver normas de corrección en APÉNDICE 2.3).

2.2.3. ETAPA 3. Elaboración o adaptación de un programa de Mediación Escolar. Preparación de los grupos experimentales

En este apartado, nos parecieron más interesantes las actividades propuestas por Boqué (2002) y procedimos a realizar una adaptación de las actividades incluidas en su programa al contexto de nuestro IES. En el APÉNDICE 1.2, figura la “Propuesta de programa de mediación escolar para la tutoría de 2º de la E.S.O.”. Se trata de una programación de 9 sesiones de trabajo para trabajar con alumnos de 2º de la E.S.O.

Posteriormente, me reuní con el Equipo Directivo e hice la propuesta de agrupamiento de los 4 grupos de 2º de la E.S.O. para el próximo curso escolar, formando grupos equiparados en problemática conductual. Al finalizar la evaluación de junio, le pedí a una profesora de Ciencias Naturales que impartía clase en los cuatro primeros de ESO que realizara una estimación del comportamiento de sus alumnos, a fin de utilizar esta medida como variable de bloqueo. Las puntuaciones que se les daba a los alumnos estaban dentro de una escala de 0 a 100, entendiéndose que el 0 supone un comportamiento totalmente desadaptado del alumno y el 100 supone un comportamiento totalmente adecuado por parte del mismo. Para puntuar a los alumnos de 2º que iban a repetir curso, solicité que realizará la evaluación un profesor de Ciencias Sociales que impartía clase en los 4 grupos de 2º.

En ambos casos, se utilizó el siguiente instrumento:

En la lista de alumnos de tu clase valora a cada uno con una puntuación de 0 a 100, entendiéndose que el 0 supone un comportamiento totalmente desadaptado del alumno y el 100 supone un comportamiento totalmente adecuado por parte del mismo.

☹					☺					☺
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Tabla 3.16. Nivel general de comportamiento disruptivo.

2.3. Observación de la acción. Obtención de datos y tabulación de resultados

En esta fase, se tabularon los resultados de la estimación del comportamiento de los alumnos de 1º y los de 2º que presumiblemente iban a repetir, pero no se hizo la asignación de alumnos a los grupos hasta después de la evaluación extraordinaria de septiembre.

También se realizó un análisis de la información recogida y se revisaron los programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales y de Mediación. Al efecto se mantuvieron dos reuniones, tanto con los tutores de 1º como con los de 2º de la E.S.O., para presentar los documentos generados y para que se realizaran aportaciones. A final de curso quedaron en su versión definitiva. Posteriormente, se dedicó una reunión del Departamento de Orientación a presentar los programas y las intenciones de utilizarlos de cara al curso próximo. Se pidieron

también aportaciones a los miembros del Departamento. En ambas reuniones se preguntó a los asistentes por su punto de vista sobre lo que se había hecho.

2.4. Reflexión sobre la acción

Como tarea individual, se recopiló toda la información generada en el proceso y se procedió a interpretar los resultados obtenidos a lo largo del curso con nuestro Plan de Acción. De esta forma, en la última reunión de tutoría y de departamento del curso, se dedicó un tiempo a presentar las líneas de intervención para el curso próximo. En primer lugar se iba a hacer una aplicación piloto del programa de entrenamiento en habilidades sociales, a fin de introducir las modificaciones que fueran necesarias, una vez que se hubiera puesto en práctica. No pensamos hacer lo mismo con el programa de mediación, en tanto en cuanto se trata de un programa ya elaborado, aplicado y experimentado, aunque se realizó un proceso de toma de decisiones acerca de qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo. Finalmente, procedimos a evaluar el progreso de la acción con base en los resultados de las acciones emprendidas. De esta evaluación podemos destacar lo siguiente:

- Los resultados, desde un punto de vista de profesional de la educación, pueden considerarse muy positivos, ya que se han generado dos programas de intervención para aplicar en 2º de la E.S.O. en nuestro I.E.S. y un cuestionario para evaluar el comportamiento inadaptado en un centro educativo, instrumentos de los que existen pocos en el mercado y, cuando los hay, no nos ofrecen mucha información.
- Los documentos generados han gustado a la totalidad de tutores de 1º y 2º, así como a los miembros del Departamento de Orientación.
- El próximo curso, cuando se intervenga con los alumnos, confiamos ver parte de los cambios educativos que pueda generar este ciclo de investigación-acción, esperando entonces la modificación de la práctica educativa a la luz de los resultados que se obtengan, aunque ya en este curso se han visto reflejadas mejoras en mi trabajo en algunos aspectos. La especialización efectuada en Mediación Escolar me ha hecho conocer una nueva forma de afrontar los conflictos y ponerla en práctica en una de las tareas generales más importantes de un orientador dentro del I.E.S., la de mediar ante conflictos, tanto entre alumno-alumno, como entre profesor-alumno. Todo ello como una manera alternativa de enfocar la solución de conflictos dentro del centro educativo, que hasta entonces no se había hecho.
- El análisis y las explicaciones realizadas con los documentos mencionados ofrece evidencias de la relevancia del trabajo efectuado.
- Los resultados de la acción, pues, se consideran importantes y se hallan vinculados a la discusión profesional crítica. Y, por su parte, las explicaciones que se han ofrecido pueden ser consideradas como convincentes.

3. EL TERCER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Este tercer ciclo de investigación-acción tiene una mayor extensión en comparación con los anteriores, ya que comienza en el curso 2005/06 y concluye con la finalización del estudio empírico de esta tesis (curso 2006/07).

FASES	TAREAS	TIEMPOS
1. Planificación de las acciones.	Elaboración del Plan de Acción.	Primer Trimestre. Curso 2005/2006
2. Acciones.		
2.1. Acción 1.	Distintas aplicaciones de programas de intervención para alumnos con problemática conductual: 2 intervenciones con un pequeño grupo fuera del aula y otras dos intervenciones en el aula, durante la hora de tutoría.	Segundo Trimestre. Curso 2005/2006
2.1.1. <i>Observación de la acción.</i>	Obtención de datos y resultados; tabulación de los mismos.	Tercer Trimestre. Curso 2005/2006
2.1.2. <i>Reflexión sobre la acción.</i>	Interpretación de los resultados.	Primer Trimestre Curso. 2006/2007
2.2. Acción 2.	Elaboración y aplicación de una entrevista en profundidad a profesores del primer ciclo de E.S.O. y a un grupo de expertos. Análisis de datos.	Segundo Trimestre. Curso 2005/2006
2.2.1. <i>Observación de la acción.</i>	Análisis del contenido de las entrevistas y elaboración de los resultados.	Tercer Trimestre. Curso 2005/2006
2.2.2. <i>Reflexión sobre la acción.</i>	Extracción de conclusiones en relación al contenido de las entrevistas.	Primer Trimestre Curso. 2006/2007
2.3. Acción 3.	Elaboración y realización de una encuesta a profesores de E.S.O. “noveles”.	Octubre a Diciembre. Curso 2006/2007
2.3.1. <i>Observación de la acción.</i>	Recogida y grabación de los datos de las encuestas; análisis de dichos datos.	Enero a Marzo. Curso 2006/2007
2.3.2. <i>Reflexión sobre la acción.</i>	Extracción de conclusiones.	Primer Trimestre Curso. 2006/2007
3. Planificación de nuevas mejoras	Estudio comparativo de los datos de la acción 3, en otros colectivos de profesores. Descripción de habilidades de los profesores que manejan adecuadamente el aula.	Abril. Curso 2006/2007

Tabla 3.17. Fases y temporalización tercer ciclo de investigación-acción.

Como veremos, en este ciclo vamos a emplear dos tipos de procedimientos en ocasiones encontrados: los métodos cuantitativos y cualitativos. Los vamos a utilizar de manera complementaria en nuestra investigación, porque, como ya hemos apuntado con anterioridad, la utilización de un enfoque multidisciplinario probablemente ayude a corregir los sesgos propios de cada método.

Vamos a comenzar utilizando el método experimental, aplicando dicha metodología a nuestro problema de estudio, considerando que incrementará y facilitará la comprensión del fenómeno de estudio y que permitirá realizar generalizaciones de los resultados, aunque no buscamos que vayan más allá de las paredes de nuestro instituto.

Desde este enfoque, nos disponemos a realizar, en primer lugar, la aplicación de los programas que elaboramos en el anterior ciclo de investigación-acción, siguiendo la metodología experimental.

La importancia de la ciencia para la sociedad radica en su carácter aplicado, su capacidad para que el conocimiento se vuelva útil, su capacidad para resolver problemas, su potencialidad para introducir cambios en pos de la mejora, en nuestro caso, de la convivencia. Para

ello utilizamos tres diseños, dos de tipo preexperimental y uno experimental. Con ellos pretendemos estudiar si existe relación entre los programas de intervención y las variaciones en la medida de la variable dependiente que escogimos para tal fin.

En paralelo a la aplicación de los programas de intervención, estudiaremos el estado de convivencia que se respira en los centros educativos, un aspecto que nos preocupa a todos los que trabajamos en la enseñanza. Utilizaremos para este estudio la metodología cualitativa, en concreto la entrevista en profundidad. Para ello, salimos de nuestro centro y recogemos mediante entrevistas semiestructuradas la opinión de una muestra de profesores de 1º y 2º de la E.S.O. destinados en distintos institutos de la mitad este de la provincia de Ciudad Real. Centraremos nuestro estudio en los centros de Educación Secundaria y lo focalizaremos en los cursos que -como hemos citado a lo largo de este trabajo- se consideran más conflictivos: los del Primer Ciclo de la E.S.O.

En tercer lugar volvemos a recabar información de los profesores de todo el Estado Español, esta vez echando mano de la metodología de encuestas. Con este trabajo de encuesta pretendemos profundizar en uno de los aspectos a los que se achaca parte del problema de convivencia que hay en los centros en el Primer Ciclo de E.S.O., la falta de formación inicial en aspectos psicopedagógicos básicos de la que adolecen sobre todo los profesores “licenciados” y algo menos los maestros. Aún con el riesgo que supone generalizar, cualquiera puede pensar que los casos problemáticos en el aula ofrecen una frecuencia mayor con profesores que llevan poco tiempo trabajando en la enseñanza, situación que se mantiene hasta que adquieren herramientas de control de clase. En nuestra encuesta trataremos también de realizar una evaluación de los “conocimientos previos” que tienen los profesores “noveles” para afrontar la resolución de conflictos dentro del aula.

Este último aspecto tiene una gran importancia, ya que a lo largo de nuestra investigación se han ido produciendo actuaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.). Cabe recordar que, con fecha de 20 de octubre de 2005, se firmó el Acuerdo Básico entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales sobre condiciones sociolaborales del profesorado. Este acuerdo establecía, en su apartado 2, el compromiso del Departamento Ministerial de potenciar, entre otras, las actuaciones relacionadas con la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos. Posteriormente, con fecha 23 de marzo de 2006, se suscribió entre el M.E.C. y las distintas organizaciones sindicales representantes del profesorado el “Plan de actuación para la promoción y la mejora de la convivencia escolar” que incluye, entre los compromisos de actuación del M.E.C., en el apartado 4, la “Incorporación a los programas de formación inicial del profesorado de planes de formación destinados a favorecer la convivencia en los centros educativos.”

En los diferentes estudios de nuestro trabajo tendremos siempre en cuenta una serie de principios éticos (Bausela, 2004, p. 7):

- “1. Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
2. Deben obtenerse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.

3. Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán entonces tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.
4. El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
5. Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.
6. El alumnado tiene los mismos derechos que el profesorado, o cualesquiera otros implicados, respecto a los datos que proceden de ellos. En concreto, debe negociarse con los alumnos y alumnas las interpretaciones de los datos que procedan de ellos y obtenerse su autorización para hacer uso público de los mismos.
7. En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser que haya deseo en contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso, debe mantenerse el anonimato del alumnado.
8. Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso”.

3.1. El plan de acción

3.1.1. El problema o foco de investigación. Catálogo de preocupaciones en torno a la convivencia que hay en los centros de secundaria

Nuestro propósito continúa siendo mejorar el clima de convivencia en los institutos de Enseñanza Secundaria, en otras palabras, atender las situaciones de conflicto que se suceden a menudo en los centros de enseñanza, que tanto que hablar dan a los medios de comunicación, que tantas repercusiones de todo tipo tienen entre los profesionales de la enseñanza (físicas y psicológicas) y que hunden sus raíces y socavan eso que tanto predicamos: “la calidad de la enseñanza”. Por tanto, el problema o foco de investigación lo situamos, sin ser exhaustivos, en el siguiente catálogo de preocupaciones que existen en los centros educativos:

- Situaciones de violencia e indisciplina que se suceden cada vez con mayor frecuencia e intensidad.
- Dificultades que encuentran los profesores para impartir clases con normalidad.
- Problemas de comportamiento en los centros de enseñanza.
- Buscar las causas que pueden estar influyendo en estos tipos de comportamientos desajustados
- El deterioro del clima de convivencia que se está produciendo en los centros.
- Medidas que están poniendo en marcha las distintas administraciones educativas: planes de mejora de la convivencia, decretos de convivencia, observatorios para la convivencia, documentos en nuestra comunidad como el de Normas de convivencia, organización y funcionamiento...

- Medidas para atajar los problemas de violencia y los comportamientos disruptivos dentro del aula
- Cómo reforzar la autoridad del profesor en las aulas.
- ...

La mejora de la formación inicial del profesorado, para así optimizar la práctica educativa, también nos parece una necesidad sentida. Pero, como no está en nuestras menos la mejora de esa formación inicial, nos interesa conocer las opiniones del profesorado que accede a la enseñanza o que tiene pocos años de experiencia docente sobre el modo de enfocar los conflictos que se producen habitualmente dentro del aula. De esta manera, aunque solo sea de forma teórica, sabremos al menos si los profesores que se incorporan a los institutos tienen conocimientos previos sobre la forma más eficaz de resolver conflictos dentro del aula.

A partir de dichas opiniones pretendemos, de cara al curso próximo, organizar un grupo de trabajo o seminario dentro del I.E.S. para trabajar la resolución de conflictos y los programas de mediación desde la óptica de la mejora de la convivencia en el centro.

3.1.2. Diagnóstico del problema o situación. Situación de conflictividad en la zona este de la provincia de Ciudad Real.

Vamos a realizar en el presente ciclo un diagnóstico, en nuestro contexto cercano (zona este de la provincia de Ciudad Real), de la situación de conflictividad que se vive en los centros, sirviéndonos de la técnica de la entrevista semiestructurada a profesores que imparten docencia en el Primer Ciclo de la E.S.O. Queremos saber si la situación que hay en otros institutos de la provincia tiene algún grado de semejanza con el nuestro y, de alguna manera, calibrar el estado actual del clima de convivencia y de indisciplina que se puede estar dando en este ciclo educativo. Por otro lado, pretendemos contribuir con nuestro granito de arena, proponiendo, aplicando y evaluando medidas de intervención concretas para prevenir y tratar comportamientos contrarios a las normas de convivencia del centro.

Para acometer ese diagnóstico, partimos de algunos datos publicados.

Así en la encuesta realizada por el Sindicato de Profesores ANPE, a nivel estatal, con una muestra de 2.363 profesores realizada entre el 16-10-2004 y el 16-01-2005, nos encontramos con dos conclusiones. Primero, que los profesores “consideran alarmante el clima de violencia en los Centros educativos” y, segundo, que “desean calidad educativa, disciplina y convivencia razonable en los centros”³.

Por su parte, en la revista de educación *Comunidad Escolar*⁴ se retrataba muy bien el problema de convivencia en los centros españoles, de forma paradójica, ya que el artículo referenciaba la adopción por parte del Gobierno francés, por aquellas fechas del año 2000, de una serie de medidas para atajar la violencia en las aulas bajo el lema "cero tolerancia a la

³ Resultado definitivo de la consulta realizada por ANPE al profesorado sobre las propuestas para la reforma educativa. *Acción Sindical*. En línea http://www.anpesindicato.org/Html/pdf/r484/484_02_accion_sindical.pdf

⁴ Agresión en las aulas [en línea]. Revista *Comunidad Escolar*. 9 de febrero de 2000, nº 649. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/649/portada.html> [Consulta: 5 de septiembre de 2005]

violencia". Entre ellas, se incluían la posibilidad de intervención policial y la vigilancia por parte de las fuerzas de seguridad en determinados centros conflictivos.

Recogemos de este artículo algunas notas que nos sirvieron para enfocar el problema de estudio, ya que hacía una excelente radiografía del problema de la convivencia en los centros:

- En primer lugar, ponía cifras a la indisciplina escolar, fenómeno que afecta en España al 2 por 1000 de los alumnos, citando fuentes de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Reconocen estas fuentes del MEC que "sí se puede hablar de un aumento de la indisciplina escolar en los últimos años, que se ha visto incrementada por el contexto social de determinadas familias, la organización de los centros y la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años".
- También en el mencionado artículo un portavoz del sindicato independiente ANPE, lamenta "las frecuentes agresiones" a que se ven sometidos los profesores, "quienes sufren de una manera paciente las burlas de sus alumnos, especialmente de entre 12 a 14 años".
- En dicho número, también las organizaciones sindicales FETE-UGT y CC.OO. expresaban su rechazo a que se empleen medidas represivas en el aula contra la violencia, como pretende hacer el Gobierno francés, al entender que "la violencia sólo se puede frenar con medidas de prevención, para lo cual es preciso reforzar las plantillas docentes y de especialistas".
- Ambas organizaciones sindicales subrayan que la situación de violencia escolar en España "no es, en absoluto, comparable a la existente en Francia y en otros países europeos, porque sólo tenemos brotes aislados, aunque sí es necesario afrontar medidas de refuerzo de la convivencia y la tolerancia".
- CCOO por su parte destacaba, a propósito de la decisión del gobierno francés, la contratación de personal complementario en los centros, el incremento de las clases de integración y el enfoque preventivo que muestra el contenido global de las medidas.
- Finalmente, FETE-UGT calificaba de "exagerada" la intervención policial en los centros y exponía la necesidad de que "dentro de la escuela existan profesionales dedicados a detectar y corregir problemas de violencia".

En nuestro IES partimos de un clima de conflictividad en líneas generales bajo, en cuanto a sus manifestaciones extremas, aunque en determinadas clases y con determinados grupos de alumnos se hace muy difícil el manejo de los mismos. Los profesores, algunos con muchos años de experiencia, se quejan del incremento de la conflictividad, sobre todo en cuanto a pequeños actos de sabotaje de la clase -faltas reiteradas de inatención, malos modales, interrupciones constantes- a lo que se van habituando progresivamente con el temor de que esta situación en cualquier momento se les pueda ir de las manos.

El diagnóstico del problema puede resultar sencillo, si consideramos el número de partes de incidencia que ponen los profesores en nuestro centro. Se observa una mayor utilización de este recurso por parte de los profesores con poca práctica educativa y también se evidencia, analizando la cualidad o el contenido de los mismos, cómo muchos de estos partes no se habrían tenido que poner si se tuviera un mejor manejo de la situación y se utilizaran técnicas de manejo de la clase más eficaces, sobre todo si los problemas que inevitablemente surgen en clase se

trataran de una manera diferente, ofreciendo al alumno oportunidades para modificar su conducta y adquiriendo compromisos con el mismo en este sentido.

Creemos por tanto que el número de conflictos aumenta en las aulas que maneja el profesorado novel, quien esgrime la creencia de que el alumno del Primer Ciclo de Secundaria se debería comportar como un alumno de Bachillerato, ejerciendo altos niveles de responsabilidad y muy comprometido con su aprendizaje. En definitiva, se piensa en un alumno dócil que en muchos casos debe estar actuando como aprendiz pasivo ante clases “magistrales” que, contradictoriamente, no le motivan en absoluto y que, en definitiva, están muy lejos de sus intereses.

La situación deseable pasaría por utilizar el diálogo encaminado a la resolución de problemas, por que profesor y alumno participaran en la mejora de la convivencia con voluntad de cambio, abiertos uno y otros a las opiniones en ocasiones críticas del otro, para entre todos resolver los problemas cotidianos del aula, mejorando de esta forma el ambiente o clima del aula.

Este problema, el de la convivencia en los centros educativos, origina una de las mayores preocupaciones entre el profesorado, junto con el rendimiento académico de los alumnos.

3.1.3. Revisión documental.

La revisión documental viene recogida ampliamente en el capítulo 1 de este trabajo de tesis, donde se refleja a nivel teórico la situación de convivencia en nuestros centros y las herramientas para prevenir e intervenir de las que disponemos.

3.1.4. La hipótesis de acción o acción estratégica. Puesta en práctica de programas de intervención

La hipótesis de acción que nos planteamos en este ciclo tiene la siguiente formulación: ¿Cómo podemos mejorar el clima de convivencia dentro del centro y disminuir la frecuencia e intensidad de comportamientos inadaptados dentro del aula y centro en general?

La respuesta a este interrogante la darán, por un lado, el conocimiento de la verdadera dimensión del problema de convivencia en los centros y, por otro, la puesta en práctica de medidas de intervención para prevenir y atajar los problemas que se estén produciendo o vayan a manifestarse en dichos centros.

ACCIONES	TAREAS	TIEMPOS
ACCIÓN 1	Aplicación de programas de intervención para alumnos con problemática conductual: 2 intervenciones con un pequeño grupo y otras dos intervenciones en el aula, durante la hora de tutoría.	Todo el curso 2005/06.
ACCIÓN 2	Elaboración y aplicación de una entrevista en profundidad a profesores del primer ciclo de E.S.O. y a un grupo de expertos.	Primer Trimestre del curso 2006/07.
ACCIÓN 3	Elaboración de una encuesta a profesores de E.S.O., realización de dicha encuesta, recogida y grabación de los datos de las encuestas.	Primer y Segundo Trimestres del curso 2006/07.

Tabla 3.18. Elaboración del plan de acción.

A lo largo del proceso decidimos incluir otra hipótesis de acción: ¿Cómo podría mejorarse el clima de convivencia dentro de las aulas del Primer Ciclo de E.S.O. en nuestro instituto, en principio a nivel general, y ,más en concreto, cómo podría mejorarse el ambiente de aprendizaje en dichas aulas en las que imparte clase el profesorado novel? La respuesta queremos cifrarla a través de la puesta en práctica de la forma más eficaz y eficiente posible de programas de resolución de conflictos y de mediación escolar, lo que conllevaría de cara al curso próximo un proyecto de formación en centros con dichos tópicos como temas de estudio y de trabajo.

3.2. Acción 1. Aplicación de programas de intervención para prevenir y atajar problemas de conducta en el aula.

El deseo de conocer la eficacia diferencial de un programa de entrenamiento en habilidades sociales y otro de mediación en chicos de la ESO en nuestro centro nos movió a realizar esta investigación.

Vamos a estudiar la posible relación que existe entre la falta de competencia social y la frecuencia e intensidad de problemas de conducta en el aula. Pensamos que, si aumentamos las habilidades sociales de los alumnos de 2º de la E.S.O., disminuiríamos su comportamiento disruptivo en el aula.

Para Monjas (1997) existen aspectos controvertidos en la efectividad de los EHS. En opinión de esta autora, los programas de entrenamiento en habilidades sociales han mostrado su efectividad en la enseñanza de diversas habilidades de interacción social, pero para que estos procedimientos resulten aún más efectivos cree que sería necesario realizar el entrenamiento en grupo, aprovechando los grupos existentes en contextos naturales como pueden ser las aulas en un centro educativo. El objetivo educativo de enseñar habilidades sociales a todos los alumnos sería el de la promoción de la competencia social y la prevención primaria de posibles problemas de conducta y de convivencia en nuestras aulas.

Nuestro trabajo tiene antecedentes. Williams (1997) cita el programa PREP (Preparation through Responsive Educational Programs) de Filipczak, Archer y Friedman (1980), como uno de los más publicitados paquetes de entrenamiento en habilidades sociales, donde se enseña a los alumnos por medio de técnicas de modificación de conducta relaciones sociales, adquiriendo además habilidades específicas tanto sociales como de estudio aplicables ambas al aula. En el estudio de estos autores, se realizó un seguimiento en los 5 años posteriores al entrenamiento y encontraron alto rendimiento escolar y comportamiento social eficaz en los jóvenes a los que se les aplicó.

Otro estudio más cercano en el tiempo lo encontramos en el “*Programa Sevilla Anti-Violencia Escolar*” (Ortega, Fernández y del Rey, 2002). Se trata de un trabajo de investigación educativa cuya evaluación (Ortega, R; Del Rey, R, 2001) se ha realizado desde dos marcos de información diferentes: usando un cuestionario antes y después de la intervención y preguntando tres cuestiones retrospectivas en el segundo momento. Los resultados más relevantes sostienen que, cuatro años después, hay cambios significativos: el número de espectadores había aumentado y el de víctimas y agresores disminuido.

En Kaminer (2005) encontramos que los resultados de la intervención cognitiva social (SCI) y las habilidades sociales que entrenaba el programa (SST) eran significativamente superiores al grupo control de no tratamiento. Por su parte, Ross y Petermann (2005) con las intervenciones que utilizan -exclusivamente entrenamiento en habilidades sociales- demost

ron efectos pequeños en meta-análisis, mientras que los métodos cognitivos demostraron una eficacia muy buena.

Van Manen, Prins & Emmelkamp (2004) evaluaron la eficacia en muchachos agresivos holandeses de entre 9 y 13 años, de un programa cognitivo social (autocontrol), de un programa de entrenamiento en habilidades sociales y un grupo de control. Los resultados del estudio señalan un aumento significativo en comportamiento social apropiado y una disminución significativa del comportamiento agresivo en los dos grupos experimentales.

Gravesteyn, Diekstra & de Wilde (2004) describen las características y la eficacia de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para la vida con estudiantes de educación secundaria. Los resultados advierten diferencias significativas en los estudiantes del grupo experimental en ciertos aspectos: aumento del pensamiento positivo, disminución de la tensión percibida, utilización de habilidades sociales y emocionales. En cambio, la relación con los profesores no demostró ninguna diferencia entre el grupo experimental y el de control.

Ooi y Ang (2004) comprobaron la efectividad de un programa de habilidades sociales en la resolución de problemas. Constaba de 9 lecciones y se llevó a cabo en Singapur con niños que manifestaban comportamiento agresivo y disruptivo. Los resultados muestran la eficacia de las intervenciones que entrenan habilidades sociales de resolución de problemas en intervenciones de los problemas de conducta, en sus inicios y en el tratamiento del comportamiento antisocial.

Livacic-Rajas, Espinoza y Ugalde (2004) aplicaron un programa de entrenamiento en habilidades sociales a seis niños que tenían problemas con la ley. Los resultados del estudio demuestran que los cambios observados en los niños eran producto del tratamiento puesto en ejecución.

Watanabe y Yamamoto (2003) investigaron el efecto de un programa de entrenamiento en habilidades sociales (SST) y un programa de mejora de la autoestima en estudiantes de secundaria. Los resultados demostraron la eficacia del programa SST para promover las habilidades prosociales y disminuir la ansiedad en situaciones sociales.

Sanz de Acedo, Ugarte, y Cardelle-Elawar (2003) examinaron los efectos de enseñar estrategias de autorregulación y habilidades sociales a 40 estudiantes de educación secundaria obligatoria, detectando diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control.

En nuestro estudio, deseamos investigar la efectividad de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para intervenir con alumnos de 1º de la E.S.O. que presentan un comportamiento inadaptado. En un grupo, los alumnos cumplen los criterios diagnósticos del trastorno oposicionista desafiante. El otro grupo de alumnos se compone de muchachos que acumulan bastantes partes de incidencia. Se realizará también una intervención grupal dentro de 2 aulas de 2º de la ESO, sabiendo que hasta ahora las medidas punitivas no han dado resultado.

Se realizará un análisis descriptivo e inferencial de tres estudios. Para los dos primeros utilizaremos un sencillo diseño de un solo grupo con pre-postest, sin grupo de control. Para el tercer estudio nos serviremos de un diseño multigrupos bastante complejo, tipo Solomon.

Esperamos encontrar diferencias significativas en los grupos pequeños donde se interviene con un programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales, así como en los grupos clase donde intervendremos, por un lado, con un programa de EHHSS y, por otro, con un Programa de Entrenamiento en Técnicas de Mediación.

3.2.1. Objetivos.

3.2.1.1. Objetivo General.

El objetivo general de nuestra investigación se concreta en contrastar empíricamente si la aplicación de los programas diseñados y/o adaptados por nosotros tienen alguna incidencia en la mejora del comportamiento de los alumnos del Primer Ciclo de la E.S.O. para los que van destinados. La aplicación se realizará en distintos contextos: grupo pequeño y grupo aula (tutoría).

3.2.1.2. Objetivos Específicos.

1. Aplicar un programa de intervención de Entrenamiento en Habilidades Sociales con un grupo reducido de alumnos de 1º de la E.S.O. que presentan comportamiento disruptivo (estudio 1), así como con otro pequeño grupo que presentan un trastorno conductual, caracterizado por desobediencia y negativismo (estudio 2).
2. Obtener, seleccionar e interpretar información tras la aplicación del programa, a fin de comprobar los efectos de la aplicación sobre los alumnos seleccionados.
3. Aplicar dos programas a todo el grupo clase, dentro de la hora de tutoría: un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y un Programa de Enseñanza de Técnicas de Mediación para alumnos de 2º de la E.S.O. (estudio 3).
4. Obtener, seleccionar e interpretar información tras la aplicación de los programas, a fin de comprobar los efectos de la aplicación diferencial de los mismos sobre alumnos de segundo curso de la E.S.O.
5. Prevenir e intervenir sobre situaciones de inadaptación social y problemática conductual.
6. Producir materiales curriculares para su planificación, programación y posterior desarrollo dentro del Plan de Acción Tutorial, con la coordinación y asesoramiento del Departamento de Orientación.
7. Valorar las propuestas del Plan de Actuación para la promoción y mejora de la convivencia en el ámbito escolar.
8. Observar los efectos que produce la aplicación del entrenamiento.
9. Valorar la adecuación de los programas al contexto educativo y su utilidad por parte del profesorado de esta Etapa.

3.2.2. Método

3.2.2.1. Hipótesis

Hipótesis del diseño preexperimental piloto (Estudio 1):

- Existen diferencias significativas entre el pretest y el posttest en las puntuaciones que obtienen los grupos en el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS).

Hipótesis del diseño preexperimental (Estudio 2):

- Hipótesis 1. Los procedimientos de Entrenamiento en Habilidades Sociales, utilizados con este grupo de alumnos, resultan efectivos para la mejora del comportamiento desadaptado del alumnado con este tipo de problemática, existiendo diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de intervención y el grupo de control.
- Hipótesis 2: Tras el programa de intervención, los alumnos sujetos del estudio, evidenciarán mayor número de conductas sociales adaptadas.
- Hipótesis 3. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y el grupo de control con las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS).
- Hipótesis 4. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y el grupo de control con las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Observación del Comportamiento en el Aula (COCA).
- Hipótesis 5. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y el grupo de control con las puntuaciones obtenidas en la Escala del BAS 1 Ra.
- Hipótesis 6. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y el grupo de control con las puntuaciones obtenidas en la Escala del BAS 1 At.

Hipótesis del diseño experimental (Estudio 3):

- Hipótesis 1. Los procedimientos de intervención: Entrenamiento en Habilidades Sociales y Entrenamiento en Técnicas de Mediación, aplicados en la hora de tutoría a todo el grupo, resultan efectivos para la mejora del comportamiento desadaptado de los alumnos con este tipo de problemática, existiendo diferencias significativas entre los grupos a los que se aplican los programas de intervención y los grupos de control.
- Hipótesis 2. Tras los programas de intervención los alumnos sujetos del estudio, evidenciarán mayor número de conductas sociales adaptadas.
- Hipótesis 3. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y los demás grupos con las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS).
- Hipótesis 4. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y los demás grupos con las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Observación del Comportamiento en el Aula (COCA).

- Hipótesis 5. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y los demás grupos con las puntuaciones obtenidas en la Escala del BAS 1 Ra.
- Hipótesis 6. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y los demás grupos con las puntuaciones obtenidas en la Escala del BAS 1 At.
- Hipótesis 7. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Mediación Escolar y los demás grupos con las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS).
- Hipótesis 8. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Mediación Escolar y los demás grupos con las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Observación del Comportamiento en el Aula (COCA).
- Hipótesis 9. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Mediación Escolar y los demás grupos con las puntuaciones obtenidas en la Escala del BAS 1 Ra.
- Hipótesis 10. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Mediación Escolar y los demás grupos en la Escala del BAS 1 At.

3.2.2.2. Diseño.

Se efectuarán dos tipos de diseños de grupos: un tipo con un solo grupo de carácter preexperimental y otro diseño con cuatro grupos de carácter experimental.

1. Diseño con un solo grupo. Aún conociendo las limitaciones de este tipo de diseño para controlar las variables extrañas, razones de peso justificaban la adopción del mismo:

- En la aplicación piloto (primer diseño preexperimental), quisimos “experimentar” con el programa de entrenamiento en Habilidades Sociales a fin de “pulirlo” y realizar las modificaciones y mejoras que fueran pertinentes. En definitiva, se trataba de probar el programa que habíamos elaborado y comenzar a conocer su utilidad y funcionamiento ensayándolo con un grupo reducido de alumnos.
- En la aplicación del programa en sí (segundo diseño preexperimental), resulta imposible tener un grupo control de las mismas características, debido a las características del alumnado al que se le aplicaba (alumnos que presentan trastorno negativista desafiante) en un instituto pequeño como el nuestro, a su número y a la problemática existente.

De este modo, en el primer diseño preexperimental (prueba piloto), utilizamos un grupo de 5 alumnos de 1º de la E.S.O. repetidores que presentaban comportamiento disruptivo en clase. Solo se utiliza una variable dependiente: las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Habilidades Sociales. Al grupo se le toma una medida de la variable dependiente antes y después de aplicar el tratamiento. No se trata de sujetos elegidos al azar.

En el segundo diseño preexperimental, utilizamos un grupo de 5 alumnos de 2º de la ESO que evidencian trastorno negativista desafiante. Se trataba, como en el anterior caso, de un diseño de grupo único con pretest y posttest. El grupo sería evaluado antes y después del tratamiento (programa de entrenamiento en habilidades sociales) y no se trataba de sujetos elegidos al azar. Al igual que en el estudio anterior, a los 5 alumnos se les aplica un programa de entrenamiento en habilidades sociales y se desea comprobar su efectividad. En este caso, se utilizan cuatro variables dependientes cuya medida se realiza antes y después de aplicar el tratamiento. Las variables dependientes quedarían definidas como las puntuaciones que obtienen los alumnos en cuestión en los siguientes cuestionarios:

1. Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS).
2. Cuestionario para la Observación de la Conducta en el Aula (COCA).
3. Batería de Socialización (BAS), Escala de Respeto-autocontrol (BAS Ra).
4. Batería de Socialización (BAS), Escala de Agresividad-Terquedad (BAS At).

Ambos diseños, utilizando la terminología de García Llamas y otros (1999), se corresponderían con un diseño preexperimental o precientífico (un solo grupo) con pretest y posttest. La notación la ofrecemos en la tabla 3.19.

Grupos	Selección y asignación	Pretest	Variable Independiente	Posttest
Único	No aleatoria	T ₁	Entrenamiento en Habilidades Sociales	T ₂

Tabla 3.19. Diseño preexperimental

2. *Diseño experimental con 4 grupos.* En el tercer estudio utilizaremos un diseño experimental complejo. Se trata de un diseño tipo Solomon con 4 grupos de 2º de la ESO en el que la selección de los sujetos se ha realizado por bloqueo con 1 sujeto por casilla.

Posteriormente, la asignación de los tratamientos a los diferentes grupos se hizo también al azar. Cabe manifestar una precisión: los 22-23 alumnos asignados a cada grupo no tienen la condición de sujetos experimentales, sino que solo tienen este carácter 5 alumnos de cada clase, aquellos sujetos cuyas puntuaciones indicaban una problemática conductual.

De esta forma, seleccionamos un total de 20 alumnos cuyas puntuaciones indicaban que presentaban problemas más o menos graves de conducta dentro del aula. Se formaron 5 bloques con ellos y repartimos aleatoriamente un alumno de cada bloque a cada grupo experimental. Los alumnos que no presentaban problemas de conducta fueron asignados por bloques aleatoriamente a los grupos (Ver proceso de formación de los grupos en el apartado 3.2.2.4. Procedimiento)

La caracterización de los 4 grupos queda expresada de la siguiente forma:

- Grupo 1: Intervención con Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales, con administración del pretest y posttest.
- Grupo 2: Este grupo no recibe tratamiento aunque sí se le administra el pretest y el posttest.

- Grupo 3: Intervención con un Programa de Entrenamiento en Técnicas de Mediación se aplica solo el posttest.
- Grupo 4: Este grupo no recibe tratamiento aunque sí se le administra el posttest.

El esquema del diseño planteado aparece en la siguiente tabla:

Grupo	Selección	Asignación	Pretest	Variable Independiente	Posttest
Grupo 1 Experimental	Bloqueo	Azar	T ₁	Entrenamiento en Habilidades Sociales	T ₂
Grupo 2 Control	Bloqueo	Azar	T ₃		T ₄
Grupo 3 Experimental	Bloqueo	Azar		Entrenamiento Técnicas de Mediación	T ₅
Grupo 4 Control	Bloqueo	Azar			T ₆

Tabla 3.20. Diseño experimental, 4 grupos de Solomon.

3.2.2.3. Sujetos.

Los alumnos objeto de los diferentes estudios pertenecen al I.E.S. Marmaria de Membrilla, en la provincia de Ciudad Real. Esta localidad está ubicada en la zona centro/este de la provincia. Se trata de una zona rural de marcado carácter agrícola con una población superior a los 6.000 habitantes, compuesta, en un elevado porcentaje, por personas mayores de 64 años, muchos de ellos sin estudios primarios. Su crecimiento vegetativo, en los últimos años, ha sido negativo.

El Centro tiene titularidad pública y en él se desarrollan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Tiene en su composición jurídica 16 aulas de E.S.O. y 4 de Bachillerato, contando con un aula más de Pedagogía Terapéutica y 2 grupos de Diversificación Curricular.

Los sujetos del primer estudio preexperimental fueron 5 alumnos de 1º de la ESO, todos varones, quienes acumularon un buen número de partes durante el curso 2004/05 y a quienes dicha medida no supuso ninguna modificación del comportamiento de estos alumnos.

Describimos las características de estos cinco alumnos categorizadas:

- **B. M.:** Los principales comportamientos problemáticos del alumno los podemos reducir a cuatro categorías:
 1. Permanecer en los pasillos y llegar tarde a clase.
 2. No hacer la tarea, olvidar el libro, el cuaderno y los mapas.
 3. Hablar durante los exámenes. Intentar copiar.
 4. No obedecer al profesor.
- **A. V.:** Las conductas problemáticas de este alumno quedan recogidas en las siguientes categorías:
 1. Está en los pasillos cuando no debe.
 2. No hace la tarea.

3. Habla muy fuerte y molesta en clase.
 4. Permanentes llamadas de atención.
 5. Desmotivación.
 6. Ausencia de dinámica de trabajo y estudio.
- **J. A. M:** Las conductas problemáticas del alumno tienen relación con:
1. Desmotivación. No quiere aprender. No le interesa.
 2. Ausencia total de dinámica de trabajo y estudio.
 3. No hace las tareas.
 4. No atiende.
 5. Molesta a los compañeros y al profesor. Hace ruidos.
 6. Se niega incluso a sacar el libro.
 7. No escribe los ejercicios cuando se corrigen.
 8. Dibuja en clase.
 9. Canta en clase.
 10. Falta al respeto al profesor.
- **M. J.:** Las conductas problemáticas de este alumno las resumimos como:
1. Intenta copiar en los exámenes.
 2. Está en el pasillo cuando no debe.
 3. Entra tarde a clase.
 4. Molesta en clase: habla a destiempo, hace ruidos con la mesa.
 5. Intenta llamar la atención del profesor.
- **L.M.A.:** Las conductas problemáticas de este alumno quedan reflejadas como:
1. Frecuentes llamadas de atención al profesor y a sus compañeros.
 2. Molesta a los compañeros que tiene a su alrededor.
 3. Se burla de los compañeros que trabajan.
 4. Sale a los pasillos cuando no debe.
 5. Sistemáticamente entre después que el profesor a clase.

En el segundo estudio preexperimental participaron 5 alumnos que cumplían los criterios del trastorno negativista desafiante (DSM IV, 1995), todos varones, escolarizados en 1º de E.S.O. en el mismo Instituto de Enseñanza Secundaria del primer estudio. Las características que comparten los 5 alumnos las podemos agrupar de la siguiente forma:

- Tienen un grupo de relación amplio y molestan a los demás (les insultan y en ocasiones, les pegan). En las relaciones con sus compañeros se manifiestan dominantes. Algunos compañeros los aprecian y otros los esquivan. Se les ve apáticos.

- Revelan una actitud general negativa ante el instituto. No les motiva los estudios y continuamente se quejan. No respetan las normas generales de funcionamiento, faltan al respeto a sus compañeros y profesores. La relación con los profesores suele ser recelosa, distante y agresiva.
- No se muestran ordenados. No cuidan el material. No trabajan con autonomía. No acaban las tareas. No traen las tareas de casa hechas. Asisten con regularidad a clase. En casi todas las asignaturas no pueden seguir con la marcha de la clase.
- Trabajan mejor solos. Se manifiestan insensibles a cualquier tipo de castigo o premio. Solo les gusta la Educación Física. No están motivados por aprender ni se esfuerzan. Muestran un ritmo de trabajo lento. No se esfuerzan por mejorar.

Los sujetos objeto del estudio experimental (estudio 3) fueron 20 alumnos con problemas de comportamiento en el aula, de ambos sexos, escolarizados en 2º de E.S.O., todos ellos alumnos, como antes, del Instituto de Enseñanza Secundaria Marmaria de la provincia de Ciudad Real. Las características de su comportamiento, con el peligro que supone la generalización del mismo, lo podríamos englobar dentro de lo que se conoce con el nombre de comportamiento disruptivo.

3.2.2.4. Procedimiento.

A comienzos del curso 2005/06, durante la evaluación extraordinaria de septiembre, contábamos con un total de 90 estudiantes de 2º de la E.S.O.

Con esta muestra de alumnos se formaron 4 grupos siguiendo la técnica de bloques al azar que consiste, como sabemos, en formar los grupos de la forma más homogénea posible, utilizando para ello lo que se denomina una variable de bloqueo.

Considerando que la selección aleatoria de los sujetos no ofrece garantías suficientes en cuanto a la homogeneidad de los grupos, se decide agrupar previamente a los sujetos controlando la variable Nivel General de Comportamiento Disruptivo.

Para ello, como se explicó en el anterior ciclo de investigación-acción, se calificó el comportamiento de todos los alumnos de 1º en una escala de 0 a 100, entendiéndose que el 0 supone un comportamiento totalmente desadaptado del alumno y el 100 supone un comportamiento totalmente adecuado por parte del mismo. Se trata de una puntuación de similar a la que se hubiera realizado calificando de 0 a 10 con decimales.

De esta forma, mediante esta variable de bloqueo, tratamos de conseguir 4 grupos homogéneos para el diseño de Solomon con el que íbamos a investigar la efectividad de los programas de intervención.

Este proceso queda reflejado en las tablas 3.21 y 3.22.

Nº ALUMNO	CALIFICACIÓN	Nº ALUMNO	CALIFICACIÓN
1.	80	46.	60
2.	70	47.	50
3.	90	48.	35
4.	10	49.	70
5.	40	50.	60
6.	70	51.	90
7.	50	52.	70
8.	60	53.	20
9.	10	54.	70
10.	10	55.	50
11.	60	56.	70
12.	50	57.	50
13.	30	58.	90
14.	60	59.	40
15.	70	60.	45
16.	30	61.	80
17.	80	62.	70
18.	0	63.	60
19.	80	64.	70
20.	70	65.	60
21.	90	66.	70
22.	90	67.	60
23.	20	68.	0
24.	60	69.	70
25.	60	70.	15
26.	60	71.	30
27.	45	72.	60
28.	90	73.	50
29.	80	74.	70
30.	50	75.	75
31.	80	76.	70
32.	60	77.	60
33.	50	78.	90
34.	80	79.	60
35.	50	80.	40
36.	80	81.	0
37.	70	82.	70
38.	25	83.	50
39.	60	84.	60
40.	0	85.	30
41.	70	86.	50
42.	70	87.	50
43.	80	88.	50
44.	70	89.	50
45.	60	90.	20

Tabla 3.21. Puntuaciones en la variable de bloqueo.

	SUJETOS	PUNTUACIONES VARIABLE DE BLOQUEO	GRUPO-CLASE
BLOQUE DE NIVEL ALTO Puntuaciones de 80 a 100	3,21,22,28 51,58,78,1 17,19,29,31 34,36,43,61	90,90,90,90 90,90,90,80 80,80,80,80 80,80,80,80	A B C D B C D A C D A B D A B C
BLOQUE DE NIVEL MEDIO Puntuaciones de 45 a 75	75,2,6,15 20,37,41,42 44,49,52,54 56,62,64,66 69,74,76,82 8,11,14,24 25,26,32,39 45,46,50,63 65,67,72,77 79,84,7,12 30,33,35,47 55,57,73,83 86,87,88,89 27,60	75,70,70,70 70,70,70,70 70,70,70,70 70,70,70,70 70,70,70,70 60,60,60,60 60,60,60,60 60,60,60,60 60,60,60,60 60,60,50,50 50,50,50,50 50,50,50,50 50,50,50,50 45,45	A B C D B C D A C D A B D A B C A B C D B C D A C D A B D A B C A B C D B C D A C D A B D A B C A B C D A C
BLOQUE DE NIVEL BAJO (Sujetos Experimentales) Puntuaciones de 0 a 40			
BLOQUE 1:	5,59,80,48	40,40,40,35	B C D A
BLOQUE 2:	13,16,71,85	30,30,30,30	C D A B
BLOQUE 3:	38,23,53,90	25,20,20,20	D A B C
BLOQUE 4:	70,4,9,10	15,10,10,10	A B C D
BLOQUE 5:	18,40,68,81	0,0,0,0	B C D A

Tabla 3.22. Asignación de los alumnos de 2º de la E.S.O. a los bloques y formación de los grupos de clase

En la sesión de evaluación antes mencionada, los tutores de 1º recomendaron que se tratara a 5 alumnos por los problemas de comportamiento (sujetos que acumulan un buen número de partes durante el curso 2004/2005) que habían arrastrado a lo largo del curso y que hemos descrito en el anterior apartado. Decidimos dar una respuesta a esta necesidad, realizando una propuesta de intervención. La mencionada propuesta consistió en llevar a cabo con ellos un programa de entrenamiento en habilidades sociales (Estudio 1).

Dichos alumnos iban a repetir curso. Se evaluaron a comienzos del primer trimestre del curso 2005/06 (pretest) y se les aplicó el programa durante ese primer trimestre. El trabajo se realizó en un aula independiente, a razón de una sesión de 50 minutos por semana y, finalmente, se volvieron a evaluar al final del trimestre (postest). Este grupo sirvió para pilotar el programa diseñado durante el curso anterior.

A continuación decidimos intervenir con otro grupo de repetidores de 1º de la E.S.O., éstos a propuesta de la comisión de convivencia del Consejo Escolar del Centro que solicitó, al final de primer trimestre del curso 2005/2006, la intervención del Departamento de Orientación. Estos alumnos presentaban una problemática grave desde el punto de vista conductual dentro del aula. Realizamos nuestra intervención en el 2º trimestre, con el mismo formato que en el diseño anterior: pretest a comienzos de trimestre, intervención y postest a final de trimestre. El trabajo se realizó en un aula independiente a razón de una sesión de 50 minutos por semana, también durante 9 sesiones (Estudio 2).

En paralelo al trabajo realizado con el segundo grupo preexperimental, durante el 2º trimestre del curso 2005/2006 se procedió a la evaluación de los 20 alumnos del diseño experimental multigrupo. Este pretest se realizó durante el mes de enero de 2006. En el mes de febrero comenzó el trabajo dentro del aula con los dos grupos experimentales (Estudio 3).

Ya comentamos en el apartado correspondiente al diseño que tras la formación de los 4 grupos, al Grupo 1 se le aplicó un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y al Grupo 3 un Programa de Técnicas de Mediación Escolar. Los Grupos 2 y 4 sirvieron de control. Además, en los grupos 1 y 2 se aplican pretest y postest y, en los grupos 3 y 4, solo se toman medidas postest.

Los programas completos aparecen en los APÉNDICES 2.1. y 2.2. El trabajo se llevó a cabo dentro del aula, con la clase entera y no solo con los 5 alumnos que componían el grupo experimental. El entrenamiento lo realizaron las dos tutoras de estos grupos (cada una en su clase) junto con la segunda orientadora del centro. En total fueron 9 sesiones, decidiendo no realizar el trabajo con una periodicidad semanal para no interrumpir el desarrollo del Plan de Acción Tutorial, por lo que las sesiones se desarrollaron desde Febrero a Junio de 2006. Al final de este tercer trimestre se realizó la evaluación de nuevo de los 20 alumnos experimentales (postest).

La valoración estadística del diseño preexperimental pensamos realizarla por medio de un contraste no paramétrico llevado a cabo con la Prueba de Wilcoxon considerando que, aunque se trata de una prueba que se utiliza en diseños con dos grupos relacionados, nos podía servir para evaluar si existían diferencias significativas entre el pretest y el postest del grupo. El análisis estadístico en el estudio experimental iba a consistir en un Análisis de Covarianza para estudiar los datos correspondientes a los grupos que han recibido el pretest y un Análisis de Varianza para los datos procedentes de los grupos con postest.

Si se produjeran diferencias significativas entre los grupos, también se realizaría otro análisis para constatar entre qué grupos se producen éstas, empleando al efecto la prueba de TUKEY.

El análisis de todos los datos recogidos se procesaría con el programa SPSS, versión 11.0 de SPSS, Inc.

3.2.2.5. Técnicas e Instrumentos de recogida de datos

En el primer diseño pre-experimental se utilizó, tanto en el pretest como en el postest, el cuestionario de observación *Cuestionario de Habilidades de Comportamiento Social Eficaz dentro del Aula* o *Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS)*. Las puntuaciones en este cuestionario resultaron ser la medida de la única variable dependiente del estudio.

Tanto en el segundo diseño pre-experimental como en el diseño experimental, se utilizaron 4 variables dependientes, considerando, como a Goldstein & Keller (1983, 1987 p. 122), que “la evaluación de la eficacia de una intervención tiene también que implicar múltiples medidas”. Por esto se utilizaron en el pretest y postest los siguientes cuestionarios de observación:

- *Cuestionario de Habilidades de Comportamiento Social Eficaz dentro del Aula* o *Cuestionario de Habilidades Sociales* al que hemos venido llamando CHS a lo largo del presente trabajo y que elaboramos en un anterior ciclo de investigación-acción.

Las puntuaciones en este cuestionario serían la medida de la primera variable dependiente.

- La *adaptación del Cuestionario de Control de Conducta* incluido en el *Manual Problemas de Comportamiento: un método de intervención* de Galvin P.P. y Singleton R.M. (1991), que elaboramos en un anterior ciclo de investigación-acción y al que denominamos *Cuestionario de Observación de la Conducta en el Aula (COCA)*. Las puntuaciones en este cuestionario serían la medida de la segunda variable dependiente.
- Escalas de la *Batería de Socialización (BAS-1)* de Silva y Martorell (1999), Cuaderno para el profesor:
 - BAS Ra⁵: Batería de Socialización, Escala de Respeto-autocontrol. Las puntuaciones en este cuestionario serían la medida de la tercera variable dependiente.
 - BAS At⁶: Batería de Socialización, Escala de Agresividad-Terquedad. Las puntuaciones en este cuestionario serían la medida de la cuarta variable dependiente.

Para la evaluación en las situaciones de pretest y postest se utilizó la observación conductual como técnica de recogida de datos. Dichos datos se corresponden con muestras de interacciones en el contexto del aula.

Tanto las evaluaciones de los alumnos de 1º como las de los grupos de 2º las llevaron a cabo dos profesores: uno que impartía clase a los 10 alumnos de 1º y otro que impartía clase a todos los grupos de 2º. Para controlar las fuentes de error o sesgos del observador, se realizó un entrenamiento sobre cómo y qué registrar en cada caso. Se trató de que ninguno de ellos fuera tutor, ni de que estuviese al tanto de los objetivos de la investigación, para así controlar “las expectativas del profesor”. Hubiésemos preferido que hubieran sido dos observadores en cada caso, para así poder confrontar sus registros de observación, pero no había dos profesores que impartieran clase a todos los grupos y no fueran tutores. De todos modos aunque los datos que se llevaron a análisis procedían en uno y otro caso de un único observador, se duplicaron las observaciones (a cargo de otro profesor en cada caso) en un 30% de los casos en la aplicación de los dos cuestionarios de los que carecíamos de datos en cuanto a validez y fiabilidad, en concreto el *Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS)* y el *Cuestionario de Observación del Comportamiento en el Aula (COCA)* que, como sabemos, fueron elaborados en el centro.

Para estimar la fiabilidad interobservadores en los dos cuestionarios referidos, utilizamos la medida de la concordancia de Latour y otros (1997). Al existir en ese 30% (porcentaje referido tanto al pretest como al postest para controlar “la deriva del observador”) de casos dos observadores por sujeto, en concreto calculamos el coeficiente de correlación intraclase (RI).

Los valores de RI obtenidos en ambos cuestionarios fueron los que aparecen en la Tabla y cuyos valores consideramos aceptables.

⁵ La Escala de Respeto-Autocontrol se halla entre las escalas de aspectos facilitadores, tiene 18 elementos y aprecia el acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y el mutuo respeto (Silva y Martorell, 1999, p. 7).

⁶ La Escala de Agresividad-Terquedad se halla entre las escalas de aspectos perturbadores, detecta varios aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y a veces francamente antisocial. Su núcleo principal está en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física (Silva y Martorell, 1999, p. 7).

Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS)	RI = 0,7998
Cuestionario de Observación del Comportamiento en el Aula (COCA)	RI = 0,8660

Tabla 3.23. Valores del Coeficiente de Correlación Intraclase.

Se aprovechó asimismo la evaluación de los alumnos para estimar la validez de ambos cuestionarios. Tanto el BAS Ra como el BAS At cuentan con estudios de validez y fiabilidad, pero los cuestionarios elaborados por nosotros no tenían datos al respecto. Para comprobar su validez calculamos la correlación entre éstas y las ya validadas.

Los resultados de la prueba –Tabla 3.24. - permiten validar la segunda prueba (*Cuestionario COCA*), que se relaciona positivamente con la BAS At y negativamente con la escala BAS Ra. Estos cuestionarios no guardaban mucha relación con la evaluación de habilidades sociales, por lo que no existen correlaciones significativas entre dichas escalas y el *Cuestionario de Habilidades Sociales*.

		BAT Ra	BAT At
CHS	Correlación de Pearson	-0,132	-0,012
	Sig. (bilateral)	0,579	0,962
	N	20	20
COCA	Correlación de Pearson	-0,703**	0,486*
	Sig. (bilateral)	0,001	0,030
	N	20	20
* Significativa al 95%			
** Significativa al 95% Significativa al 99%			

Tabla 3.24. Coeficientes de correlación. Validez del CHS y COCA

Para obtener datos de la validez del *Cuestionario de Habilidades Sociales*, recurrimos a realizar el cálculo de la validez predictiva⁷. Disponíamos de dos situaciones de medida diferentes, ambas anteriores a la intervención. Una de ellas eran los resultados en el pretest, cuya medida la consideramos como puntuaciones obtenidas en el Predictor (X). La otra medida, que sería la valoración del comportamiento de los alumnos realizada por el profesor, la utilizamos como variable de bloqueo para la formación de los grupos. Las puntuaciones en esta medida la consideramos como el Criterio (Y).

El coeficiente de validez obtenido de esta forma fue de 0,833, puntuación que podemos considerar como moderadamente alta. Dichos resultados concuerdan con los de la literatura científica, que apuntan a que el coeficiente de fiabilidad sea menor que el coeficiente de validez.

⁷ La validez predictiva será la correlación con algún criterio externo del que las pruebas se consideren predictor (Yuste, C., 2001).

3.2.2.6. Otros materiales.

Los materiales para llevar a cabo los programas de intervención vienen recogidos al final de este trabajo de tesis, en el APÉNDICE 2.1., el Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y, en el APÉNDICE 2.2., el Programa de Técnicas de Mediación.

3.2.3. Observación de la acción 1. Resultados.

ESTUDIO Nº 1

En este apartado se describirán los resultados obtenidos al comparar al alumnado (con comportamiento disruptivo) antes -medida pre- y después -medida post- del entrenamiento en habilidades sociales, con el objetivo de evaluar el efecto del EHS en ellos y así comprobar la idoneidad del mismo. Para ello, se comparan los resultados obtenidos –ver tabla 3.25 - en los dos momentos en los que se realizó la medición, a saber, antes y después de la aplicación del EHS. Así mismo, incluimos la representación comparativa de las puntuaciones obtenidas antes y después.

RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO		
SUJETOS	CHS	
	PRETEST	POSTEST
1	85	66
2	95	93
3	83	71
4	97	74
5	103	100

Tabla 3.25. Resultados obtenidos en el cuestionario Aplicado antes y después del entrenamiento.

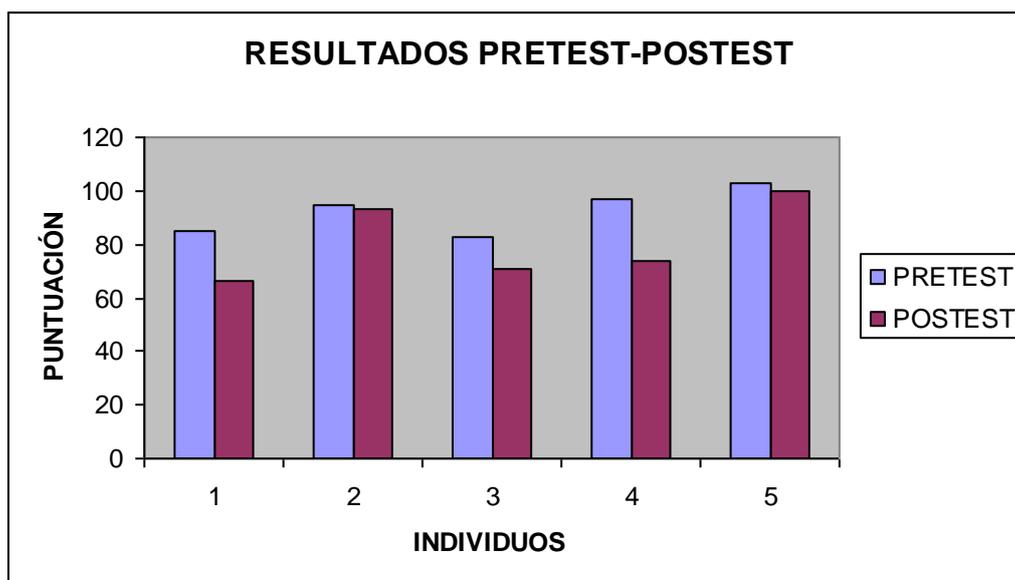


Figura 3.6. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest.

Los estadísticos correspondientes a cada una de las funciones quedan recogidos en la siguiente tabla 3.26.

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES DESCRIPTIVOS PRETEST-POSTEST		
	PRETEST	POSTEST
Media	92,60	80,80
Intervalo de confianza (inferior-superior) 95%	82,15-103,04	62,40-99,20
Mediana	95	74
Varianza	70,80	219,70
Desv. Típ.	8,41	14,82
Mínimo	83	66
Máximo	103	100
Rango	20	34
Asimetría	-0,070	0,563
Curtosis	-2,031	-2,370
T de Wilcoxon	-2,023 (Sig. 0,043)	

Tabla 3.26. Estadísticos obtenidos en el Estudio nº 1.

Podemos destacar que las puntuaciones presentan una asimetría⁸ negativa antes de la intervención, y positivas después de la intervención. Por otro lado, la distribución de las puntuaciones presenta una curtosis negativa antes y después, dicho de otro modo, la distribución tiende a convertirse en plana o platicúrtica.

Como vemos, se realizó también la prueba de Wilcoxon para determinar la existencia de diferencias significativas en los resultados obtenidos en el pretest y en el posttest y de esta forma valorar la eficacia del entrenamiento en habilidades sociales, encontrando diferencias significativas entre ambas medidas.

ESTUDIO Nº 2

A continuación analizamos el impacto en los resultados derivados de la aplicación de un programa de habilidades sociales a un grupo de 5 alumnos que cumplían los criterios del trastorno negativista desafiante. Para ello, consideramos los resultados -ver Tabla 3.27- obtenidos antes y después de la aplicación en los cuestionarios CHS (Cuestionario de Habilidades Sociales) COCA (Cuestionario para la Observación de la Conducta en el Aula), BAS Ra (Batería de Socialización, Escala Respeto-Autocontrol) y BAS At (Batería de Socialización, Escala Agresividad-Terquedad), cuya representación gráfica también se incluye.

⁸ Las medidas de asimetría se dirigen a elaborar un indicador que permita establecer el grado de simetría o asimetría que presenta una distribución. Si una distribución es asimétrica a derechas o positiva la suma de las desviaciones (observación – media) positivas es mayor que la suma de desviaciones negativas, lo que denota una tendencia a obtener puntuaciones más altas. Cuando la función es asimétrica a izquierdas o negativa la interpretación es exactamente la contraria.

RESULTADOS DEL DISEÑO PREEXPERIMENTAL								
SUJETOS	CHS		COCA		BAS Ra		BAS At	
	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POST
1	152	112	194	157	5	30	38	22
2	126	118	232	195	22	29	12	11
3	177	140	195	147	15	33	20	16
4	180	159	265	252	11	25	34	19
5	165	137	161	137	15	24	35	15

Tabla 3.27 Resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados antes y después del entrenamiento.

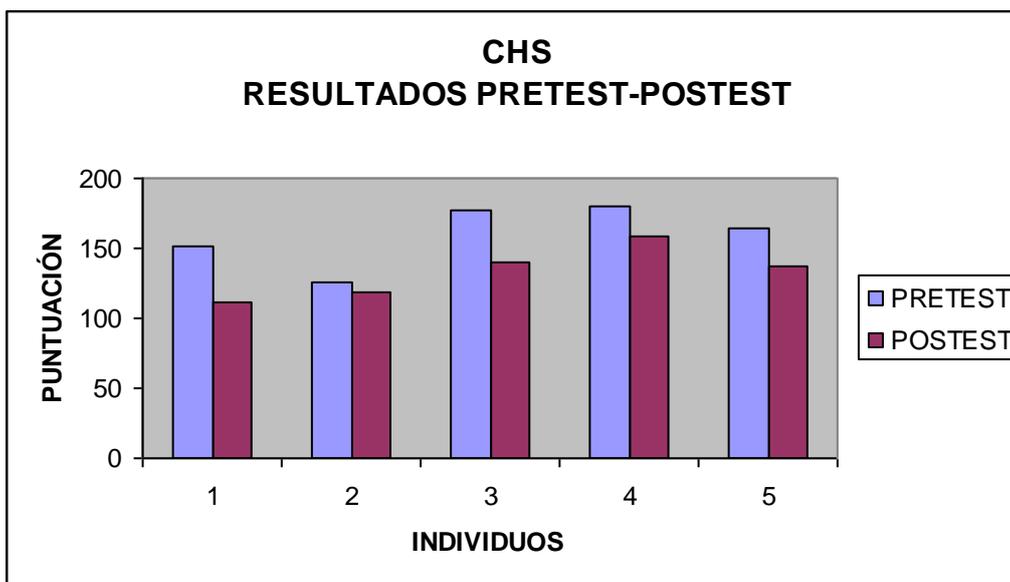


Figura 3.7. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y posttest en el CHS.

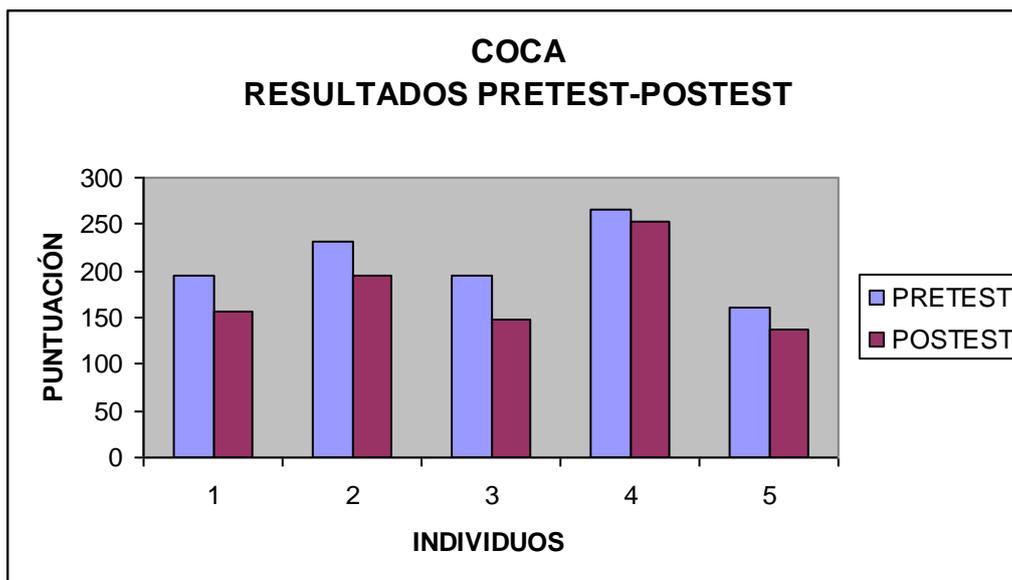


Figura 3.8. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y posttest en el COCA.

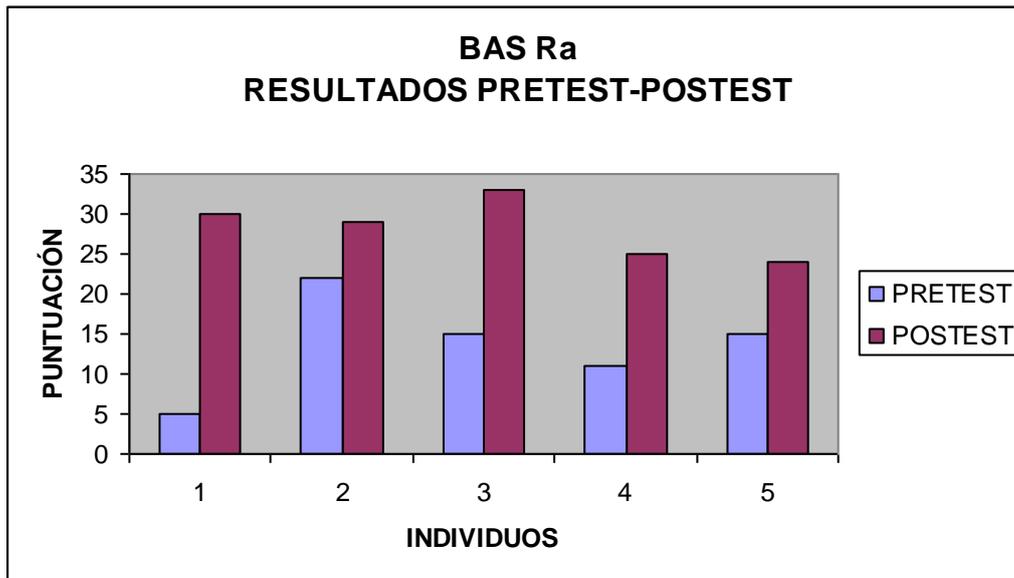


Figura 3.9. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest en el BAS Ra.

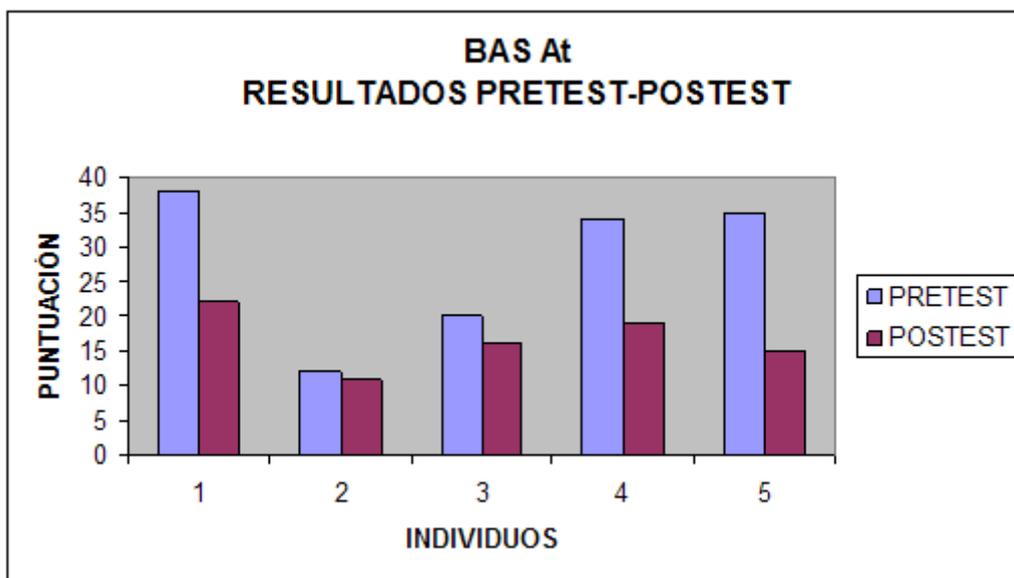


Figura 3.10. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest en el BAS At.

Como en el caso anterior, calcularemos los estadísticos descriptivos y se determinará la existencia de diferencias significativas entre los resultados pretest y postest, mediante la realización de la prueba de Wilcoxon.

Para el CHS las puntuaciones presentan una asimetría negativa antes de la intervención y positiva después de la misma (ver tabla 3.28). Por otro lado, la distribución de las puntuaciones presenta una curtosis positiva antes y después negativa. El valor crítico de la Prueba de Wilcoxon obtenido (inferior a 0,05), nos permite afirmar que la puntuación lograda por los

alumnos, después de haber recibido el entrenamiento en habilidades sociales, viene a ser significativamente inferior.

CHS DESCRIPTIVOS PRETEST-POSTEST		
	PRETEST	POSTEST
Media	160,0	133,20
Intervalo de confianza (inferior-superior) 95%	132,7-187,30	109,91-156,49
Mediana	165,0	137,00
Varianza	483,5	351,70
Desv. Típ.	22,0	18,75
Mínimo	126,0	112,00
Máximo	180,0	159,00
Rango	54,0	47,00
Asimetría	-1,0	0,28
Curtosis	0,5	-0,92
T de Wilcoxon	-2,023 (Sig. 0,043)	

Tabla 3.28. Estadísticos obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Habilidades Sociales.

Para el COCA, las puntuaciones –Tabla 3.29– presentan una asimetría positiva antes y después de la intervención. Por otro lado, la distribución de las puntuaciones presenta una curtosis negativa antes y positiva después. El valor crítico de la Prueba de Wilcoxon obtenido (inferior a 0,05) nos permite afirmar que la puntuación lograda por los alumnos después de haber recibido el entrenamiento en habilidades sociales viene a ser significativamente inferior.

COCA. DESCRIPTIVOS PRETEST-POSTEST		
	PRETEST	POSTEST
Media	209,40	177,60
Intervalo de confianza (inferior-superior) 95%	159,78-259,02	129,20-236
Mediana	195,00	157,00
Varianza	1597,30	2211,80
Desv. Típ.	39,97	47,03
Mínimo	161,00	137,00
Máximo	265,00	252,00
Rango	104,00	115,00
Asimetría	0,41	1,25
Curtosis	-0,45	0,82
T de Wilcoxon	-2,032 (Sig. 0,042)	

Tabla 3.29. Estadísticos obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Observación de la Conducta en el Aula.

Para el BAS Ra, las puntuaciones –Tabla 3.30– presentan una asimetría negativa antes y positiva después de la intervención. Por otro lado, la distribución de las puntuaciones presenta una curtosis positiva antes y negativa después. El valor crítico de la Prueba de Wilcoxon obtenido (inferior a 0,05) nos permite afirmar que la puntuación lograda por los alumnos después de haber recibido el entrenamiento en habilidades sociales viene a ser significativamente inferior.

BAS Ra. DESCRIPTIVOS PRETEST-POSTEST		
	PRETEST	POSTEST
Media	13,60	28,20
Intervalo de confianza (inferior-superior) 95%	5,87-21,33	23,60-32,80
Mediana	15,00	29,00
Varianza	38,80	13,70
Desv. Típ.	6,23	3,70
Mínimo	5,00	24,00
Máximo	22,00	33,00
Rango	17,00	9,00
Asimetría	-0,10	0,08
Curtosis	0,72	-1,62
T de Wilcoxon	-2,023 (Sig. 0,043)	

Tabla 3.30. Estadísticos obtenidos en la aplicación de la Escala de Respeto-autocontrol.

Para el BAS At, las puntuaciones –Tabla 3.31– presentan una asimetría y curtosis negativa antes y después de la intervención. El valor crítico de la Prueba de Wilcoxon obtenido (inferior a 0,05), nos permite afirmar que la puntuación lograda por los alumnos después de haber recibido el entrenamiento en habilidades sociales resulta ser significativamente inferior.

BAS At. DESCRIPTIVOS PRETEST-POSTEST		
	PRETEST	POSTEST
Media	27,80	16,60
Intervalo de confianza (inferior-superior) 95%	13,85-41,75	11,44-21,76
Mediana	34,00	16,00
Varianza	126,20	17,30
Desv. Típ.	11,23	4,16
Mínimo	12,00	11,00
Máximo	38,00	22,00
Rango	26,00	11,00
Asimetría	-0,81	-0,05
Curtosis	-1,64	-0,17
T de Wilcoxon	-2,501 (Sig. 0,012)	

Tabla 3.31. Estadísticos obtenidos en la aplicación de la Escala de Agresividad-terquedad.

ESTUDIO N° 3

Este estudio se realizó con estudiantes de 2° de E.S.O. asignados a los 4 grupos mediante una variable de bloqueo y al azar. Posteriormente, se asignaron al azar dos tratamientos –*Entrenamiento en Habilidades Sociales y Programa de Mediación*– sobre dos de los cuatro grupos –grupo 2 y grupo 4–, para valorar la eficacia del mismo. Así mismo, sobre los individuos pertenecientes al grupo 1 y 2 se realizó un pretest para valorar en qué medida los resultados obtenidos en el mismo condicionaban los resultados finales. Los datos obtenidos y su representación gráfica, a partir de cada una de las pruebas, quedan recogidos a continuación:

RESULTADOS DEL DISEÑO MULTIGRUPOS									
N°	GRUPO	CHS		COCA		BAS Ra		BAS At	
		Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
23	G1 Experimental Entrenamiento HHSS	128	111	210	170	21	46	25	11
81	G1	129	120	265	181	10	23	27	10
70	G1	116	70	223	138	20	23	23	14
71	G1	92	56	183	117	29	44	24	12
48	G1	123	75	162	98	20	37	20	11
4	G2 Control	113	81	226	220	16	21	22	16
85	G2	98	73	190	205	20	14	26	28
18	G2	97	133	263	256	10	10	28	22
5	G2	97	98	182	191	13	11	20	21
53	G2	101	95	188	199	25	27	18	13
9	G3 Experimental Programa Mediación		135		179		34		16
13	G3		98		178		28		14
90	G3		121		168		35		9
59	G3		113		156		32		11
40	G3		121		201		22		20
80	G4 Control		81		179		22		13
16	G4		83		193		17		18
38	G4		115		199		26		9
68	G4		125		216		9		32
10	G4		140		205		25		8

Tabla 3.32. Resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados antes y después del entrenamiento.

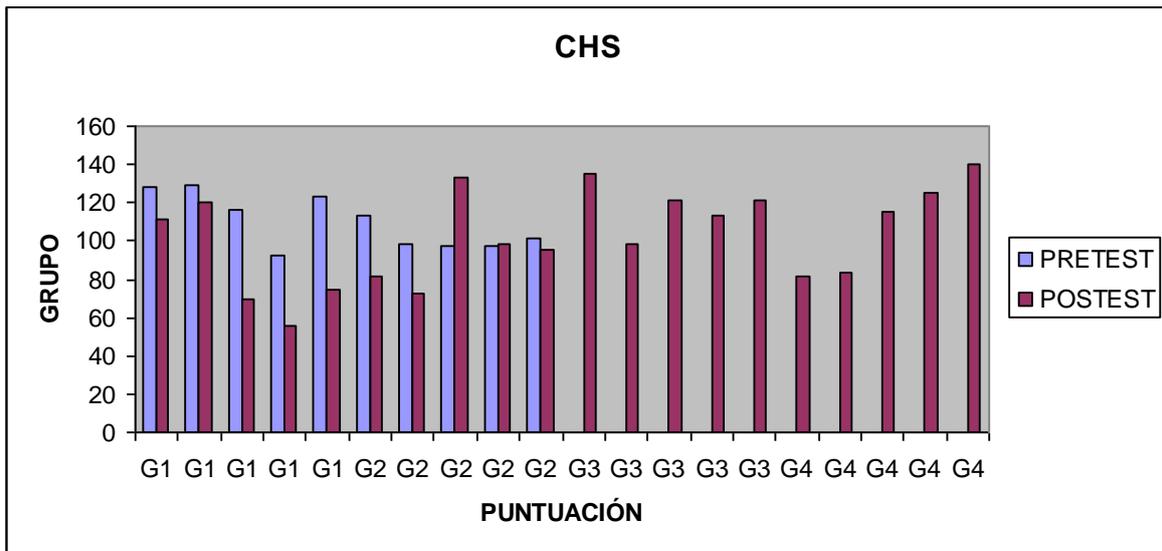


Figura 3.11. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest en el CHS.

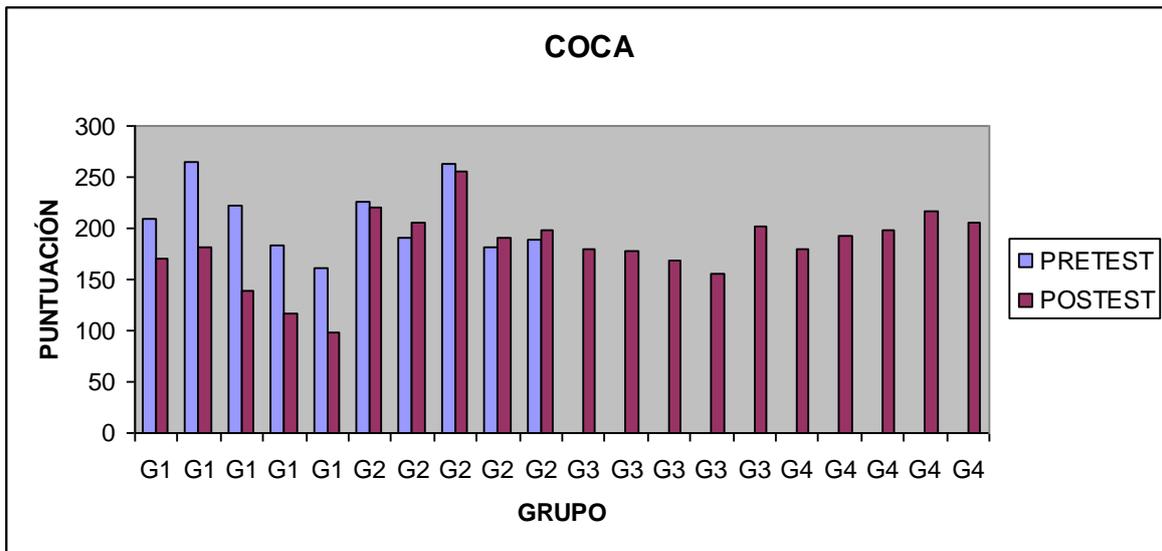


Figura 3.12. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest en el COCA.

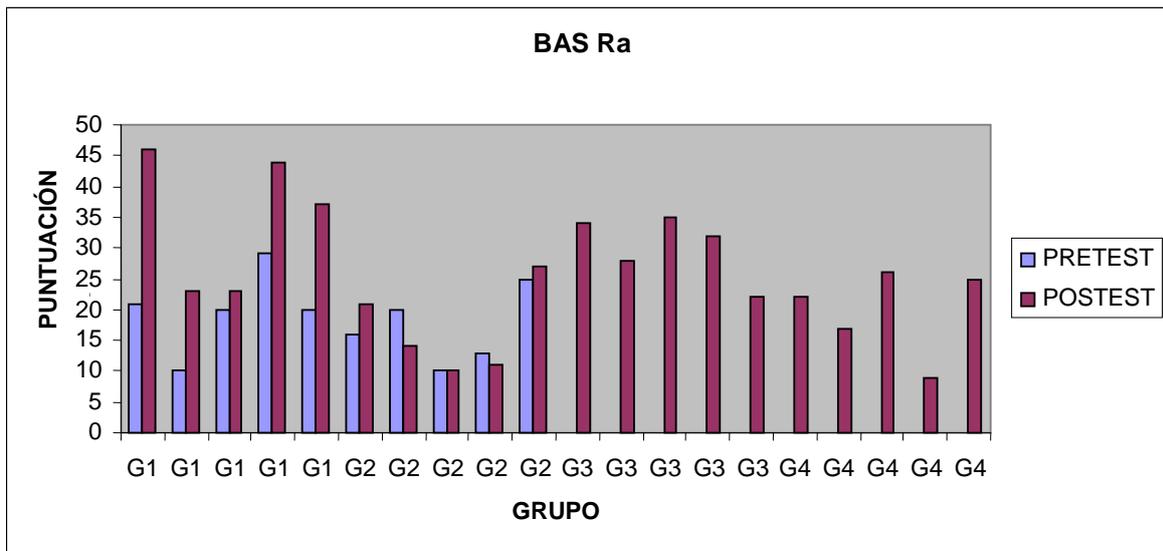


Figura 3.13. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y posttest en el BAS Ra.

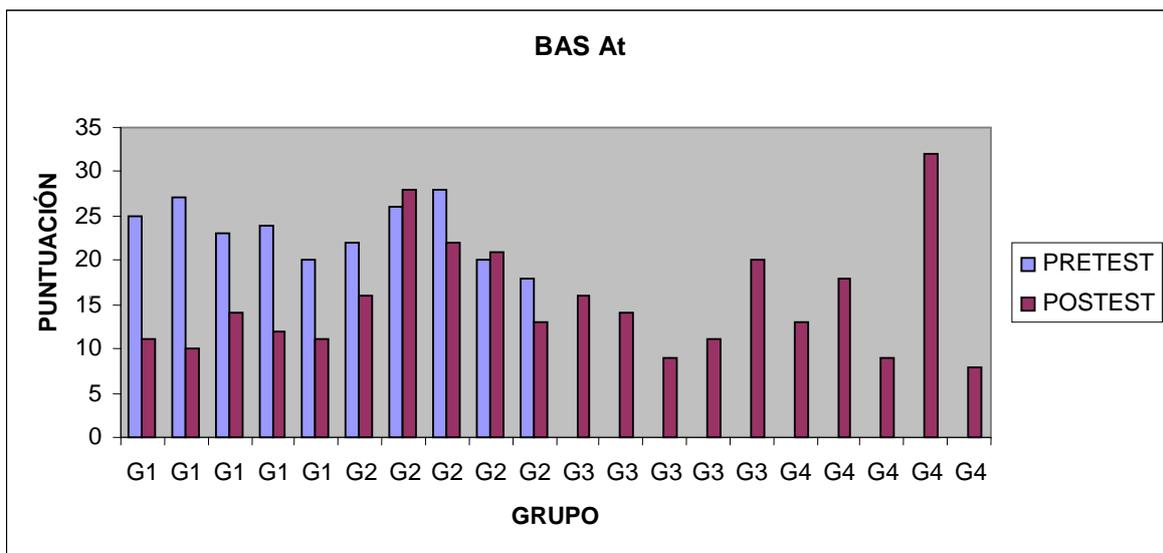


Figura 3.14. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y posttest en el BAS At.

En primer lugar, y como paso previo a la validación de las propuestas, realizaremos un análisis descriptivo de cada una de las pruebas realizadas, cuyos resultados quedan recogidos a continuación.

Para el CHS las puntuaciones –Tabla 3.33– presentan una asimetría positiva antes y negativa después de la intervención, y una curtosis negativa antes y después de la intervención. El valor crítico de la Prueba de Wilcoxon obtenido (inferior a 0,05), nos permite afirmar

que la puntuación lograda por los alumnos después de haber recibido el entrenamiento en habilidades sociales resulta ser significativamente inferior con un nivel de confianza del 95%.

CHS. DESCRIPTIVOS PRESTES-POSTEST		
	PRETEST (n=10)	POSTEST (n=20)
Media	109,40	102,20
Intervalo de confianza (inferior-superior) 95%	99,33- 119,47	90,70- 113,70
Mediana	107,00	104,50
Varianza	198,04	603,85
Desv. típ.	14,07	24,57
Mínimo	92,00	56,00
Máximo	129,00	140,00
Rango	37,00	84,00
Asimetría	0,28	-0,20
Curtosis	-1,76	-1,12
Shapiro-Wilk	0,884 (Sig. 0,144)	0,952 (Sig. 0,400)
T de Wilcoxon*	-1,938 (Sig. 0,053)	
* Sobre los individuos a los que se realizó pretest y postest –grupos 1 y 2-		

Tabla 3.33. Estadísticos obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Habilidades Sociales.

Para el COCA las puntuaciones –Tabla 3.34– presentan una asimetría positiva antes y negativa después de la intervención, y una curtosis negativa antes y positiva después de la intervención. El valor crítico de la Prueba de Wilcoxon obtenido (inferior a 0,05), nos permite afirmar que la puntuación lograda por los alumnos después de haber recibido el entrenamiento en habilidades sociales no es significativamente inferior con un nivel de confianza del 95%.

COCA. DESCRIPTIVOS PRESTES-POSTEST		
	PRETEST (n=10)	POSTEST (n=20)
Media	209,20	182,45
Intervalo de confianza (inferior-superior) 95%	184,24- 234,16	165,63-199,27
Mediana	200,00	186,00
Varianza	1217,07	1291,52
Desv. típ.	34,89	35,94
Mínimo	162,00	98,00
Máximo	265,00	256,00
Rango	103,00	158,00
Asimetría	0,58	-0,59
Curtosis	-0,73	1,09
Shapiro-Wilk	0,914 (Sig. 0,309)	0,951 (Sig. 0,380)
T de Wilcoxon	-1,580 (Sig. 0,114)	
* Sobre los individuos a los que se realizó pretest y postest –grupos 1 y 2-		

Tabla 3.34. Estadísticos obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Observación de Conducta en el Aula.

Para el BAS Ra las puntuaciones –Tabla 3.35– presentan una asimetría positiva antes y después de la intervención, y una curtosis negativa antes y después de la intervención. El valor crítico de la Prueba de Wilcoxon obtenido (inferior a 0,05), nos permite afirmar que la puntuación lograda por los alumnos después de haber recibido el entrenamiento en habilidades sociales viene a ser significativamente inferior.

BAS Ra. DESCRIPTIVOS PRESTES-POSTEST		
	PRETEST (n=10)	POSTEST (n=20)
Media	18,40	25,30
Intervalo de confianza (inferior-superior) 95%	13,96-22,84	20,39-30,21
Mediana	20,00	24,00
Varianza	38,49	110,12
Desv. típ.	6,20	10,49
Mínimo	10,00	9,00
Máximo	29,00	46,00
Rango	19,00	37,00
Asimetría	0,09	0,30
Curtosis	-0,59	-0,38
Shapiro-Wilk	0,940 (Sig. 0,549)	0,965 (Sig. 0,647)
T de Wilcoxon	- 1,897 (Sig. 0,058)	
* Sobre los individuos a los que se realizó pretest y postest –grupos 1 y 2-		

Tabla 3.35. Estadísticos obtenidos en la aplicación de la Escala de Respeto-autocontrol.

Para el BAS At las puntuaciones –Tabla 3.36– presentan una asimetría negativa antes y positiva después de la intervención, y una curtosis negativa antes y positiva después de la intervención. El valor crítico de la Prueba de Wilcoxon obtenido (inferior a 0,05), nos permite afirmar que la puntuación lograda por los alumnos después de haber recibido el entrenamiento en habilidades sociales resulta ser significativamente inferior.

BAS At. DESCRIPTIVOS PRESTES-POSTEST		
	PRETEST (n=10)	POSTEST (n=20)
Media	23,30	15,40
Intervalo de confianza (inferior-superior) 95%	20,94-25,66	12,38-18,42
Mediana	23,50	13,50
Varianza	10,90	41,52
Desv. típ.	3,30	6,44
Mínimo	18,00	8,00
Máximo	28,00	32,00
Rango	10,00	24,00
Asimetría	-0,17	1,25
Curtosis	-1,09	1,20
Shapiro-Wilk	0,966 (Sig. 0,851)	0,683 (Sig. 0,120)
T de Wilcoxon	- 2,501 (Sig. 0,012)	
* Sobre los individuos a los que se realizó pretest y postest –grupos 1 y 2-		

Tabla 3.36. Estadísticos obtenidos en la aplicación de la Escala de Agresividad-terquedad.

A continuación determinaremos en qué medida existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en las diferentes pruebas en función del grupo de pertenencia.

Para ello, realizaremos un análisis ANOVA en el que la variable dependiente la constituyen los resultados en el postest y el factor cada uno de los grupos. La interpretación del estadístico F^9 nos permitirá determinar la existencia de diferencias significativas en los resultados entre cada uno de los grupos.

Este análisis –Tabla 3.37- muestra diferencias significativas para el COCA y la BAS Ra. El contraste post-hoc revela que los individuos de los grupos, de control, 2 y 4 obtienen puntuaciones más altas que el grupo 1 en el COCA, y que los individuos de los grupos 2 y 4 obtienen puntuaciones superiores a los del grupo 1 en la BAS Ra.

ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CADA UNOS DE LOS GRUPOS							
PRUEBA	GRUPO				Levene	F	Post-Hoc (Tukey)
	1	2	3	4			
CHS	86,4	96	117,6	108,8	1,566	1,758	-
COCA	140,8	214,2	176,4	198,4	2,093	8,634**	(1<2,4)*
BAS Ra	34,6	16,6	30,2	19,8	2,248	5,715**	(2,4<1)*
BAS At	11,6	20	14	16	2,776	1,688	-
* Significativa al 95 %							
** Significativa al 99 %							

Tabla 3.37. Resultados del análisis de varianza.

Por último, considerando la influencia que pueden tener las puntuaciones obtenidas en el pretest, realizamos un análisis de la covarianza. El ANCOVA es una técnica de control estadístico que permite eliminar de la variable dependiente del ANOVA el efecto atribuible a variables no incluidas en el diseño del modelo, en nuestro caso los resultados obtenidos en el pretest.

Para el CHS, se observa la no existencia de diferencias significativas entre los cuatro grupos, así como la no influencia de los resultados obtenidos en el pretest.

⁹ El estadístico F del ANOVA de un factor se basa en el cumplimiento de dos supuestos fundamentales: a) normalidad, característica validada en el análisis descriptivo mediante el cálculo de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk -cuando éste sea significativo se puede decir que las variables siguen una distribución normal-; y b) homocedasticidad de las varianzas, que se contrasta calculando el estadístico de Levene [Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2002). SPSS 11. Guía para el análisis de datos. Madrid: McGraw-Hill] –se rechazara la hipótesis nula de homocedasticidad cuando el estadístico sea significativo-. Para las todas las variables se cumplen ambos supuestos básicos.

ANCOVA SOBRE CADA UNO DE LOS GRUPOS –CHS-. COVARIABLE – RESULTADOS PRETEST					
FUENTE	SUMA DE CUADRADOS TIPO III	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIGNIFICACIÓN
MODELO CORREGIDO	1350,021(a)	2	675,010	1,162	0,367
INTERSECCIÓN	32,04	1	32,04	0,055	0,821
PRETEST	1119,62	1	1119,62	1,928	0,208
GRUPO	1058,21	1	1058,21	1,822	0,219
ERROR	4065,58	7	580,80		
TOTAL	88590	10			
TOTAL CORREGIDA	5415	9			

(a) $R^2 = 0,249$ (R^2 corregida = 0,035)

Tabla 3.38. Resultados del análisis de covarianza realizado sobre el pretest del CHS.

Para el COCA, sí se detectan diferencias significativas entre los grupos, y una influencia de los resultados obtenidos en el pretest sobre los resultados finales. Así mismo, cabe destacar que el R^2 se aproxima a 1 lo que permite contrastar la robustez del modelo que explica cerca del 95% de la varianza de la variable dependiente.

ANCOVA SOBRE CADA UNO DE LOS GRUPOS –COCA-. COVARIABLE – RESULTADOS PRETEST					
FUENTE	SUMA DE CUADRADOS TIPO III	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
MODELO CORREGIDO	19832,90(a)	2	9916,45	60,59	0,00
INTERSECCIÓN	79,22	1	79,22	0,48	0,51
PRETEST	6364	1	6364	38,89	0,00
GRUPO	13130,93	1	13130,93	80,23	0,00
ERROR	1145,60	7	163,66		
TOTAL	336041	10			
TOTAL CORREGIDA	20978,50	9			

(a) $R^2 = 0,945$ (R^2 corregida = 0,930)

Tabla 3.39. Resultados del análisis de covarianza realizado sobre el pretest del COCA.

En este caso relativo al BAS Ra, existen diferencias significativas entre los grupos, y se observa que los resultados del pretest explican significativamente los resultados obtenidos en la prueba final. El porcentaje de varianza en los resultados explicada en este caso asciende al 73%.

ANCOVA SOBRE CADA UNO DE LOS GRUPOS –BAS Ra- COVARIABLE – RESULTADOS PRETEST						
FUENTE	SUMA DE CUADRADOS TIPO III	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.	
MODELO CORREGIDO	1195,36	2	597,68	13,20	0,00	
INTERSECCIÓN	25,55	1	25,55	0,56	0,48	
PRETEST	385,36	1	385,36	8,51	0,02	
GRUPO	486,29	1	486,29	10,74	0,01	
ERROR	317,04	7	45,29			
TOTAL	8066	10				
TOTAL CORREGIDA	1512,40	9				
(a) $R^2 = 0,790$ (R^2 corregida = 0,730)						

Tabla 3.40. Resultados del análisis de covarianza realizado sobre el pretest del BAS Ra.

Por último, para la BAS At existen diferencias significativas entre los grupos, aunque al igual que en el caso anterior la covariable no influye en los resultados. El porcentaje de varianza en los resultados explicada en este caso asciende al 60 %.

ANCOVA SOBRE CADA UNO DE LOS GRUPOS –BAS At- COVARIABLE – RESULTADOS PRETEST						
FUENTE	SUMA DE CUADRADOS TIPO III	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.	
MODELO CORREGIDO	220,05	2	110,03	7,74	0,02	
INTERSECCIÓN	0,00	1	0,00	0,00	1,00	
PRETEST	43,65	1	43,65	3,07	0,12	
GRUPO	200,67	1	200,67	14,11	0,01	
ERROR	99,55	7	14,22			
TOTAL	2816	10				
TOTAL CORREGIDA	319,60	9				
(a) $R^2 = 0,689$ (R^2 corregida = 0,600)						

Tabla 3.41. Resultados del análisis de covarianza realizado sobre el pretest del BAS At.

3.2.4. Reflexión sobre la acción 1

Hemos incluido este apartado de reflexión en cada una de las acciones, siguiendo el protocolo habitual de los estudios que utilizan la i-a. No obstante, por acomodarnos a un formato académico y sabiendo que no siempre se habla de conclusiones en este tipo de trabajos, se ha optado por reflejar el contenido de este apartado, para cada una de las tres acciones que ejecutamos, en el obligado apartado de conclusiones que debe tener toda tesis doctoral y que hará más comprensible la diferenciación entre planteamiento de la investigación, cuerpo de la obra y conclusiones.

3.3. Acción 2. Elaboración y aplicación de una entrevista en profundidad a profesores

Como sabemos, el trabajo de tesis elaborado se enmarca dentro de un proceso de varios ciclos de investigación-acción, defendiendo la figura del profesor-investigador. Desde esta óptica, he concebido el proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad investigadora y, de la misma forma, he concebido mi investigación como una reflexión sobre la práctica dirigida a mejorarla, en una palabra, como un proceso de mejora continua. También recordar que, en mi proyecto de investigación-acción, he tendido a la complementariedad de metodologías a fin de enriquecer y dar mayor consistencia al proceso investigativo.

Nos serviremos ahora del enfoque cualitativo para aproximarnos a la opinión de los profesores y conocer, desde la percepción de la realidad social de éstos, la dimensión del actual problema de convivencia que hay dentro de los centros. En este diálogo con los profesionales de la enseñanza que atienden a los alumnos de Primer Ciclo de E.S.O. buscaremos el diagnóstico del problema, indagaremos en las causas y veremos las posibles soluciones que aporta cada uno desde su óptica y experiencia.

Para este fin, hemos utilizado la entrevista en profundidad. Se realizaron un total de 20 entrevistas semiestructuradas.

De esas 20 entrevistas, 12 se realizaron a profesores que se hallaban impartiendo el Primer Ciclo de la E.S.O., respetando los porcentajes en la variable sexo (50% hombres y 50% mujeres) así como en la variable titulación (50% Profesores de Secundaria y 50% Maestros que imparten el primer ciclo). Las 8 entrevistas restantes se realizaron a expertos en problemas de convivencia en los centros, otorgando dicha consideración de expertos a los Orientadores de los Institutos de Secundaria, profesores de Psicología y Pedagogía. Tanto en uno como en otro caso se trata de profesores, maestros y orientadores que están ejerciendo su actividad en distintos institutos de la mitad este de la provincia de Ciudad Real. Adjunto un esquema resumen sobre la distribución de las entrevistas, en las Tablas 3.42 y 3.43 que aparecen más adelante.

Como antecedente de nuestro trabajo, debo citar la encuesta llevada a cabo durante el curso 2005/06 por el Sindicato ANPE de Castilla la Mancha y, más en concreto, por la oficina del Defensor del Docente de este sindicato autonómico denominada *Encuesta sobre violencia escolar en Castilla la Mancha* (2006)

Dicha encuesta se realizó sobre una muestra de 1843 profesores, de una población total de 25.000 docentes que aproximadamente llenamos las aulas de los colegios e institutos de nuestra región en el momento de realizar el estudio. Cito las conclusiones más significativas de este trabajo porque nos servirán, por un lado, como he dicho antes, de antecedente de nuestro trabajo, porque también los utilizaremos para contrastar si estos datos se ajustan a la realidad de los institutos de la zona de la provincia de C. Real que hemos estudiado y, en tercer lugar, porque con ellos triangularemos triangular los datos de nuestras entrevistas:

- Un 96% de los encuestados afirma tener constancia de situaciones de violencia en los centros, mientras que la Administración Educativa regional afirma que se trata de un fenómeno tangencial, esporádico y no significativo.
- La mayoría de los encuestados (2/3) afirma creer que los casos de violencia en los centros educativos pueden ser considerados como graves.
- Sólo la cuarta parte del profesorado de la región puede impartir clase con normalidad.

- Los docentes opinan que una de cada diez agresiones se trata de agresiones físicas, lo que indica el grado de preocupación por el tema si tenemos en cuenta la escasez real de este tipo de agresiones documentadas en centros escolares en Castilla la Mancha.
- La tercera parte de los encuestados achacan las causas de la violencia y el deterioro de la convivencia exclusivamente a la actitud permisiva y laxa de la familia, seguida de cerca por la crisis de valores.
- Casi la mitad de los docentes se sienten desprotegidos en su labor, causa a la que achacan el origen de la violencia. Creen ser víctimas fáciles.
- Casi la mitad del profesorado se siente desmotivado en su trabajo por el deterioro de la convivencia.
- Más de las dos terceras partes de los encuestados afirman que el actual clima de deterioro de la convivencia en los centros afecta negativamente a su salud.
- La inmensa mayoría de los encuestados consideran insuficiente la legislación que en la actualidad protege al profesorado y consideran insuficientes las medidas disciplinarias actuales para los alumnos más conflictivos.
- La inmensa mayoría del profesorado encuestado no ha recibido formación específica para afrontar situaciones relacionadas con el conflicto escolar.

3.3.1. Objetivos

3.3.1.1. Objetivo General

El objetivo general de nuestro proceso de investigación-acción se define por conocer el clima de convivencia que existe hoy en día en los institutos de enseñanza secundaria y en especial en el Primer Ciclo de la ESO, lugar donde se ha trasladado la mayor parte de la conflictividad, al permitir la anterior Ley General de Educación, LOCE (Ley de Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Enseñanza) la repetición en 1º de la E.S.O. y que haya pocos alumnos problemáticos que pasen del 2º curso porque ya han cumplido la edad obligatoria cuando finalizan este curso.

3.3.1.2. Objetivos Específicos

- Descubrir la realidad que se vive en los institutos públicos de la zona este de la provincia de C. Real.
- Comprender, analizar y estudiar dicha realidad escolar.
- Conocer que tipos de comportamientos disruptivos se producen en nuestras aulas.
- Conocer la respuesta que da el profesorado ante los conflictos que se presentan en el aula.
- Buscar las posibles causas que están influyendo en la conflictividad.
- Describir y aportar soluciones a dichas situaciones de conflictividad.

- Recoger las aportaciones y medidas para atajar dichas situaciones de violencia y aplicarlas a nuestro instituto.

3.3.2. Método

3.3.2.1. Sujetos

La selección de la muestra de profesores se llevó a cabo al azar, de entre los institutos de la mitad este de la provincia de C. Real como he mencionado con anterioridad, se eligieron de esta forma 10 institutos, en 8/10 de los cuales (al azar) se realizó una entrevista al orientador del centro (experto). De la misma forma se seleccionaron al azar los 12 profesores del Primer Ciclo de la E.S.O., teniendo en cuenta las variables: cuerpo de procedencia (maestro o a profesor de Secundaria) y también las variables sexo y edad del profesor. En las tablas 3.42 y 3.43 describimos la distribución de la muestra.

PROFESORES DEL PRIMER CICLO DE LA E.S.O.				
SEXO	GRUPO PRIMARIA	GRUPO SECUNDARIA	GRUPO EXPERTOS	TOTALES
Mujeres	3	3	4	10
Hombres	3	3	4	10
Totales	6	6	8	20

Tabla 3.42. Distribución de las entrevistas en profundidad en razón de grupo y sexo.

PROFESORES DEL PRIMER CICLO DE LA E.S.O.			
EDAD	GRUPO PROFESORES	EDAD	GRUPO EXPERTOS
Menos de 35 años	4	40 años o menos	4
Entre 35 y 49 años	4	Más de 40 años	4
Más de 49 años	4		

Tabla 3.43. Distribución de las entrevistas en profundidad en razón de grupo y edad.

3.3.2.2. Procedimiento

Hemos realizado 20 entrevistas en profundidad utilizando la tipología de entrevista semiestructurada. Como sabemos, se trata de una forma de entrevista en la que, a pesar de tener un guión (ver el guión de entrevista utilizado en el APÉNDICE 2.5.), el diálogo no se limita a la simple respuesta a un cuestionario, sino que se aprovechan las situaciones de interacción con los profesores para profundizar en determinados aspectos. La modalidad utilizada ha sido la “entrevista individual” (1 entrevistador/1entrevistado), con una duración aproximada de 45 minutos. Las entrevistas se realizaron durante los meses de septiembre y octubre de 2006.

Dichas entrevistas fueron grabadas en cinta de audio y posteriormente transcritas a sus correspondientes archivos, preparadas para su análisis con el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD^[1]. Después decidimos que nos brindaría un mejor análisis realizarlo con los programas ATLAS. ti 5.0 y Kwalitan 5.0.

Enumeramos las fases del proceso analítico:

- a. Lectura repetida de los datos: “transcripción de la entrevista” con el objeto de captar la problemática tratada en dichas entrevistas.
- b. Uso del programa informático Kwalitan 5.0., creando con el mismo un libro de códigos. El libro de código se ha creado mediante un análisis de las frecuencias absolutas que nos permitió obtener “1500” palabras relevantes. Éstas las clasificamos en varias categorías, en función de su relación semántica con el objeto, se condensó en varios códigos la información más relevante de las entrevistas y después se pudo pasar a la auto-codificación con el programa informático ATLAS.ti 5.0.
- c. Uso del programa informático ATLAS.ti 5.0. El proceso de auto-codificación nos ha posibilitado una primera codificación de los datos. Si bien esta codificación resulta algo superficial, nos ha facilitado detectar las partes clave de los datos y, por consiguiente, hemos incidido en realizar una codificación capaz de contener párrafos con sentido. Hemos sido bastante rigurosos y sistemáticos en cada codificación ya que introducimos memos dentro de cada código,
- d. Revisión de las entrevistas y sus respectivas codificaciones, en la que se han corregido posibles datos de relevancia que pasaron desapercibidos a raíz del proceso de auto-codificación;
- e. Una vez codificados los datos, hemos considerado oportuno buscar relaciones entre los códigos. Tras la codificación axial, (por supuesto, con sus respectivos memos), hemos buscado familias;
- f. Tanto de los códigos, como de los memos hemos construido familias que nos permitiesen buscar relaciones superiores y facilitar la construcción de las redes teóricas.
- g. Construcción de redes teóricas. Éstas se centran en tres ejes:
 - Comportamientos Disruptivos
 - Comportamientos Violentos
 - Relación entre las fuentes de los problemas y las posibles soluciones.

3.3.2.3. Instrumento de recogida de información.

El guión de la entrevista lo confeccionamos durante el mes de septiembre de 2006. Lo pilotamos con 3 profesores (uno de cada grupo: maestro, licenciado, orientador) para de esta forma añadir y eliminar información y adecuar las preguntas al contexto del trabajo. Esas 3 entrevistas no fueron utilizadas en el trabajo de investigación. Ya con la versión definitiva que aparece en el APÉNDICE 2.5., comenzamos la labor de entrevistar a los 20 profesores. Cada entrevista fue grabada con 2 grabadoras de audio.

3.3.2.4. Materiales.

Aunque en principio el análisis lo íbamos a realizar con el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD, posteriormente nos decidimos por realizarlo con los programas

ATLAS.ti 5.0 y Kwalitan 5.0. Se trata de dos administradores de bases de datos cualitativos, CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software).

Para Scarone y otros (2005) existen tres tipos de software cualitativos, clasificados de acuerdo a la función de codificar y recuperar: recuperadores de texto, paquetes de codificación y recuperación y software constructores de teorías. Kwalitan estaría dentro de los paquetes de codificación y recuperación, ya que agrega la división del texto en segmentos, adjuntándoseles códigos a los segmentos y recuperando segmentos por código o combinaciones de código. Kwalitan posee algunos rasgos para el análisis de contenido, por ejemplo las frecuencias de palabras, las descripciones de ‘palabra clave en contexto’ y de ‘palabra clave fuera del contexto’.

Atlas.ti estaría dentro de los software constructores de teorías al concentrar la atención en relaciones analíticas entre códigos (o categorías) y datos, sin perder por ello la posibilidad de codificar y recuperar. Para Muñoz Justicia (2003, p. 10), “ATLAS.ti es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales”.

3.3.3. Observación de la acción 2. Resultados

Para el análisis de datos se ha empleado el método de la Grounded Theory¹⁰, o modelo de la Teoría Emergente. Se trata de una teoría con un considerable potencial para la investigación cualitativa (Chamberlain, 1999) y se convierte en uno de los referentes como metodología y estrategia que nos permitirá guiar todo el proceso de investigación. Las fases Analíticas de Construcción de Grounded Theory las recogemos a continuación:

1. Diseño de la investigación.
2. Recogida de Datos.
3. Ordenar los Datos.
4. Análisis de los Datos.
5. Comparación con otras investigaciones.

Se ha tratado de indagar con esta metodología sobre qué tipos de comportamientos (violencia escolar y comportamientos disruptivos) se manifiestan en los “IES”, desvelar el origen de los comportamientos inadaptados e indicar las posibles soluciones, siempre basándonos en la opinión de los docentes.

¹⁰ El enfoque de la ‘grounded theory’ es el de un método para construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes... La idea básica de la aproximación de la ‘grounded theory’ es leer (y releer) una base de datos textual (por ejemplo, un corpus de notas de campo) y ‘descubrir’ o etiquetar variables (llamadas categorías, conceptos y propiedades) y sus relaciones. (Pla, M. Introducción a la ‘grounded theory’ [en línea] Santiago de Chile, UAB, enero de 2004. <http://216.239.59.104/search?q=cache:a6cIxaLezLoJ:antalya.uab.es/liniguez/Aula/Grounded%2520theory.pdf+AN%C3%81LISIS+CUALITATIVO+DE+TEXTOS:+CURSO&hl=es&ct=clnk&cd=2&gl=es> [Consulta: 5 de enero de 2007]).

3.3.3.1. Análisis de los códigos

Los *Códigos en ATLAS ti* suelen ser la unidad básica de análisis. Podemos entenderlos como conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de las Citas¹¹, lo que implicaría, para Muñoz Justicia (2003, p. 13), un segundo nivel de reducción de datos.

La reducción de la información de las encuestas en códigos aparece en la siguiente salida del programa. Los nombres de los códigos aparecen en la lista desplegable que se recoge en la Figura 3.15, con el formato siguiente: Texto {n1:n2}. [Texto: Nombre del código; n1: Número de citas relacionadas con el código; n2: Número de vínculos del código].

- Codes (114)
- Desmotivación de los alumnos {30-2}
- Solución: especialista: orientadores, psicopedagogos y psicologos {27-2}
- Solución: mayor implicación de la familia {26-1}
- Comportamientos disruptivos {25-5}
- Solución planes de mejora de la convivencia llevados a la práctica {25-1}
- Se precisa mayor agilidad de las medidas disciplinarias {24-2}
- Violencia hacia los alumnos {24-5}
- Buenos alumnos Perjudicados {23-4}
- Solución: Formación continua en temas de convivencia {22-2}
- Intensidad y generalización del problema {22-0}
- Solución: Disciplina y autoritarismo {21-0}
- Solución: Educar en valores {20-0}
- Solución: protocolos de actuación ante las agresiones {20-2}
- Violencia hacia el profesor {20-4}
- Solución: Guías de prácticas {18-2}
- Origen del problema: Zonas marginales {16-0}
- Solución: Diversificación Curricular {16-2}
- Solución: Medidas organizativas: Ratio, desdobles... {16-1}
- Desprestigio del profesor {15-0}
- Desequilibrios psicológicos en los profesores {15-3}
- Solución: procedimientos de mediación {14-2}
- La Solución no es endurecer las sanciones {14-2}
- Otros itinerarios. P.ej. -PGS {13-2}
- Profesores: Sentimientos de impotencia {12-0}
- Educación debe ser un proceso de toda la sociedad {12-0}
- Se requieren asignaturas de pedagogía, psicología... para aquellos esutidiantes que se quieran dedicar a la educación {12-0}
- El respeto de los alumnos hay que saber ganárselo {11-2}
- Solución: programa de tutoría destinados a educar en valores, comportamientos prosociales, resolución de conflictos... {11-2}
- Mayor incidencia: Primer ciclo de ESO {10-1}
- Endurecimiento de la medidas disciplinarias {9-0}
- La diversidad no implica problemas de violencia {9-0}
- Solución: programas de prevención en tutoría {8-2}
- Solución: programas de inserción laboral {8-2}
- Viodeoconsolas y sus juegos violentos- dificultan el desarrollo social {8-1}
- El problema no es tan grave, Los medios distorsinan la realidad. {8-0}
- Falta de apoyo a los profesores {7-0}
- Bajo rendimiento {7-4}
- Grandes Ciudades implica mayores problemas en la escuela {5-0}
- Origen del problema: los ordenadores; internet: chat... {5-2}
- Solución: educar en valores {4-1}
- Mayor coordinación entre profesores para atajar el problema de la convivencia {4-0}
- Los padres de buenos alumnos se sienten frustrados y culpabilizan al profesor {4-0}
- Consumo de drogas {4-1}
- Disminuir contenidos inútiles {3-2}
- La Diversidad enriquece a todos {3-0}
- Mayor violencia en segundo y tercero de ESO {3-0}
- Origen del problema: Sistema educativo permisivo {3-1}
- Desconexión entre los políticos y los docentes {2-0}
- Padres: Sentimientos de impotencia {2-0}
- Los padres de buenos alumnos buscan otros institutos para sus hijos {2-0}
- Padres acusan a los profesores {2-0}
- Los medios no son responsables de las problemáticas escolares {2-1}
- Solución: La formación continua no es una solución {2-0}
- Actitudes racistas en la escuela {2-2}
- Las medidas organizativas son inútiles {2-0}
- Impotencia de las familias {2-0}
- El problema no es tan grave ni generalizado {2-0}
- Solución: Agrupación de materias en ámbitos con el objeto de que los alumnos tengan menos maestros para facilitar la coordinación {2-0}
- Falta de coordinación entre los profesores y las familias {2-0}
- Tercero y cuarto de ESO {1-0}
- Solución: ¿El dialogo? {1-0}
- Utópico que a un niño le eduque toda la sociedad {1-0}

¹¹ Las citas son fragmentos de los documentos primarios que tienen algún significado, serían una primera reducción de los datos brutos. Muñoz Justicia, J. (2003, p. 13). Op. Cit.

- ... La diversidad implica mejores y mayores recursos {1-0}
- ... Solución: Autodisciplina en los niños {1-0}
- ... Solución: Mayor apoyo de la administración {1-0}
- ... Solución: Practicas tutorizadas en la formación Inicial {1-0}
- ⊗ Solución: el estado debe invertir más dinero {1-2}
- ... Solución: deportes y actuaciones alternativas {1-0}
- ... Solución: Trabajo cooperativo {1-0}
- ⊗ El autoritarismo no es la solución {1-2}
- ... Hay que encontrar medidas para que se adapten los alumnos al sistema educativo {1-0}
- ... Los alumnos de clase media dan más problemas {1-0}
- ... Dar autonomía a los centro {1-0}
- ... El alumno más castigado suele ser el más reconocido por sus compañeros {1-0}
- ... Centros con mala imagen a causa de la violencia y... {1-0}
- ... AGentes educadores {1-0}
- ... Aula específica para usar la técnica del tiempo fuera {1-0}
- ⊗ Solución: mejorar como profesores {1-2}
- ... Enseñar al profesor a ganarse el respeto de sus alumnos mediante estrategias {1-0}
- ... Solución: invertir en recursos {1-0}
- ⊗ Siempre han existido estos problemas {1-3}
- ... Los alumnos pertenecientes a clases altas dan más problemas de conducta {1-0}
- ... Solución: El sistema educativo debe mejorar el prestigio del docente {1-0}
- ... No es una buena medida las guías prácticas. No se pueden generalizar las situaciones {1-0}
- ... Solución: Dialogo {1-0}
- ... No hay diferencias en comportamiento en función de la clase social {1-0}
- ... Origen del problema: Reforma tras reforma, no modifica nada {1-0}
- ... Solución: la tutorias no son eficaces {1-0}
- ... Móviles dificultan el ritmo de clase {1-0}
- ⊗ Es más común los comportamientos disruptivos que la violencia {1-1}
- ... padres preocupados {1-0}
- ⊗ Origen del problema: LOGSE, la escuela comprensiva {1-1}
- ... Procedimientos de mediación inútiles {1-0}
- ⊗ Medidas para proteger a los buenos alumnos {1-1}
- ⊗ Opcionalidad en la ESO: distintos itinerarios {1-1}
- ... Mayor violencia hasta tercero de ESO {1-0}
- ... Mayor Incidencia en segundo de ESO {1-0}
- ... Sistema educativo con horas dentro del centro y horas fuera de este con talleres... {1-0}
- ... Planes de mejora de la convivencia inútiles {1-0}
- ... Educación Familiar {0-0}
- ⊗ Origen del problema: El Sistema Educativo {0-6}
- ⊗ Agresiones {0-10}
- ⊗ Origen del problema: Educación Familiar {0-4}
- ⊗ Origen del problema: La Televisión {0-1}
- ⊗ Origen del problema: Video-juegos, Chat... {0-1}
- ⊗ Origen del problema. Desigualdades Sociales: Diversidad, Etnias, Barrios Marginales... {0-2}
- ⊗ Juegos Virtuales... {0-2}
- ⊗ Medios de comunicación {0-2}
- ⊗ Disminución de la calidad del Sistema Educativo {0-2}
- ... Errores del Sistema Educativo {0-1}
- ⊗ Desmotivación {0-3}
- ⊗ Desmotivación de los profesores hacia la enseñanza {0-3}
- ⊗ Desigualdades sociales {0-2}
- ... Profesores Incompetentes {0-0}

Figura 3.15. Listado obtenido mediante ATLAS ti, tras la reducción de la información en códigos.

El análisis en base a los códigos lo vamos a realizar agrupándolos en 4 ejes o temas de contenido: situación en cuanto a problemas de convivencia en los centros, causas de los problemas de convivencia, consecuencias de los problemas de convivencia y medidas o soluciones que aportan los profesores.

1. Situación en cuanto a problemas de convivencia en los centros. La situación que describen los profesores de los centros, sin llegar a puntos de gravedad, en general sí preocupa, ya que se está produciendo una escalada a la que se está habituando el sistema poco a poco, ascendiendo los niveles de violencia más o menos imperceptiblemente. Los casos de violencia extrema tienen una frecuencia muy puntual, pero se amplifican desde los medios de comunicación, lo que provoca que mucha gente adquiera una imagen distorsionada de lo que está ocurriendo en los centros educativos.

El problema no parece tan grave, ni generalizado. Los medios de comunicación contribuyen a distorsionar la realidad, al centrarse solo en los aspectos negativos, resultando más comunes los comportamientos disruptivos que la violencia. Se dan, en mayor o menor medida los siguientes comportamientos inadaptados: actitudes racistas, agresiones, bajo rendimiento, comportamientos disruptivos, consumo de drogas, desmotivación, uso del móvil dentro del aula, falta de coordinación entre los profesores y las familias. Parece que el problema se acrecienta en los núcleos de población más grandes.

No hay diferencias en cuanto a mal comportamiento en función de la clase social, aunque los alumnos de clase media y media-alta están implicados en los casos de problemas de conducta. Hay coincidencia en que la mayor incidencia se da en el Primer ciclo de ESO y más en concreto en segundo de ESO. Se concluye también que siempre han existido estos problemas de conducta en los institutos, aunque ahora el problema aparece como más grave, porque hay un superior número de alumnos y una mayor diversidad de los mismos. También resulta utópico que a un niño lo eduque toda la sociedad.

2. *Causas de los problemas de convivencia.* En el estudio se recogen como causas de convivencia las siguientes: desconexión entre los políticos y los docentes, desprestigio del profesor, educación familiar equivocada, errores del Sistema Educativo LOGSE (comprensividad radical), falta de apoyo de la sociedad a los profesores, y los juegos y entretenimiento actuales (juegos violentos de videoconsolas, televisión y sus juegos violentos, chats, Internet) que, considerados como ocio, dificultan el desarrollo social. La diversidad no implica problemas de violencia, lleva implícita mejores y mayores recursos para los centros y enriquece a todos. Otras causas que se citan son un sistema educativo permisivo y profesores que no saben manejar las clases.

3. *Consecuencias de los problemas de convivencia.* Se citan como consecuencias producidas del deterioro del clima de convivencia en los centros la desmotivación de los alumnos, los desequilibrios psicológicos en los profesores, la desmotivación de los profesores hacia la enseñanza, la disminución de la calidad del Sistema Educativo, el que a veces los peores alumnos se convierten en modelos para los demás, la impotencia de las familias que ante su frustración acusan a los profesores de falta de autoridad, los perjuicios que ocasiona el sistema en los buenos alumnos (algunos padres de estos alumnos buscan otros institutos para sus hijos) y los sentimientos de impotencia entre el profesorado.

4. *Medidas o soluciones que aportan los profesores.* Los profesores aportan un gran número de soluciones y medidas: planes para la mejora de la convivencia llevados a la práctica sin que se queden en el papel, fomentar la autodisciplina en los chicos, mayor inversión en educación por parte de las Administraciones, mejorar el maltrecho prestigio del docente, formación continua “práctica” en temas de convivencia, tutorías más eficientes, mayor apoyo de la Administración y mayor implicación de la familia o las guías de buenas prácticas, que se valoran aunque no se puedan generalizar las situaciones

Las medidas organizativas tienen también su importancia para la mejora de la convivencia. Entre ellas se citan la disminución de ratios, desdobles de grupos... y se apunta a encontrar medidas para que se adapte el sistema educativo a los alumnos y no al revés. Parece interesante la agrupación de materias en ámbitos con el objeto de que los alumnos tengan menos maestros y profesores, para facilitar la coordinación entre los docentes y atajar con mayor rapidez el problema de la convivencia. Se pide asimismo extender los programas de Diversificación Curricular a cursos inferiores, considerando que habría que ir a una mayor

opcionalidad en la ESO con distintos itinerarios, y que se aprovechen los programas de garantía social y de iniciación profesional, que llegan tarde.

Obtienen una valoración positiva los programas de prevención desde la tutoría, el trabajo desde la tutoría destinado a educar en valores y en comportamientos prosociales y el trabajo cooperativo. También, aunque con reservas, se tiene confianza en los programas de mediación y solución de conflictos. Se ve necesaria también la existencia de protocolos de actuación ante las agresiones, con aulas específicas para usar la técnica del tiempo fuera, y dar mayor autonomía a los centros.

Encontramos también valorados como positivos estos aspectos: los programas de inserción laboral, hacer funcional los aprendizajes, disminuir contenidos inútiles, considerar la educación como un proceso de toda la sociedad y escolarización en alternancia (sistema educativo con horas dentro del centro y horas fuera de este con talleres).

En cuanto al endurecimiento de las medidas disciplinarias, en general, los profesores opinan que la solución no pasa por endurecer las sanciones, pero sí piensan que resulta necesaria una mayor agilidad de las medidas disciplinarias. Hay que contar también con medidas para proteger a los “buenos alumnos”, a los que se portan bien.

En cuanto a la forma de reforzar la autoridad del profesorado en el aula, los profesores opinan que el autoritarismo no debe apuntarse como solución, que el respeto de los alumnos hay que saber ganárselo y que hay que enseñar al profesorado a saber ganarse el respeto de sus alumnos.

Finalmente, en cuanto a la formación inicial del profesorado, hay una opinión generalizada: se requiere que aquellos estudiantes que se vayan a dedicar a la enseñanza cursen durante la carrera asignaturas relacionadas con la psicopedagogía.

3.3.3.2. Análisis de las categorías

Otro tipo de análisis que podemos realizar se produce al reducir la información en categorías. Presentamos a continuación, en la Tabla 3.44, las distintas categorías que constituyen el esquema organizador de los conceptos presentes en la información analizada.

El estudio de análisis de contenido básico cuantitativo lo realizamos para ayudarnos a conocer mejor el corpus textual con el que trabajaremos la codificación cualitativa. Tiene pues un sentido prospectivo.

A partir de la tabla siguiente, podemos empezar a pensar que en el presente estudio nos encontramos ante un problema de indisciplina escolar, con episodios de violencia verbal, física e, incluso, simbólica (encubierta). Podemos apuntar la explicación de que existe una cierta desmotivación de los alumnos hacia al aprendizaje, porque se sienten obligados a asistir a un aula en la cual deben cumplir una serie de exigencias que distan muchos de sus propios intereses. En consecuencia, manifiestan una serie de comportamientos disruptivos como interrupciones, llamadas y mensajes de los móviles, violencia física y/o verbal, incompatibles con los fines que pretenden los profesores: enseñar y que los dejen hacerlo con tranquilidad. Esta situación se complica al tener que escolarizar y atender hasta los 16 años a una determinada población de alumnos cuyos intereses chocan frontalmente con las exigencias del sistema educativo. Y a esto se suma la manifestación de una serie de comportamientos por parte de los alumnos que reivindican -quizá inconscientemente- un cambio en el sistema educativo de modo que sea más ade-

cuado a sus propios intereses. Tales comportamientos constituyen una ofensa para el profesor que se ve un tanto fuera de contexto, percibiendo que lo que dice y hace en el aula carece de relevancia para sus alumnos. También se halla en cierto modo cada vez más desmotivado y sin ganas de enseñar, evidentemente por falta de recursos y apoyos de la Administración Educativa.

CATEGORÍAS							
FAMILIA		SENTIMIENTOS		AUTORIDAD		RENDIMIENTO	
Palabras	F		F		F		F
Padres+Familias	181	Temor	26	Autoridad	55	Rendimiento	10
Hijos	39	Desprestigio	24	Sanción	28	Deterioro	21
Familiar	31	Soledad	23	Disciplinario	27	Fracaso	6
Casa	15			Respeto	26		
				Poder	26		
				Endurecimiento	29		
				Sancionadora	20		
				Normas	10		
CATEGORÍAS							
MEDIDAS DE MEJORA		AGENTES		COMPORTAMIENTOS, VIOLENCIA Y CLIMA		SOCIOCULTURAL	
Palabras	F	Palabras	F	Palabras	F	Palabras	F
Medidas	132	Profesor/es	325	Problemas	307	Sociocultural	50
Mejora	85	Alumno/s	306	Convivencia	116	Diversidad	35
Sistemáticamente	66	Niño	54	Conflictos	112	Barrios	29
Mediación	26	Chicos	32	Violencia	101	Localidades	21
Ratio	26	Alumnado	28	V. Verbal	49	Nacionalidades	21
Prevención	25	Tutor/es	21	Disruptivos	40	Razas	20
				Desmotivación	35		
Mediador	25			Agresiones	27	Cultura	20
Procedimiento	22			Desdobles	25		
				Verdugos	24		
				Indisciplina	24		
				Enfrentarse	24		
				Desajustados	20		
CATEGORIAS							
INTENSIDAD-GENERALIZACIÓN		CURRÍCULUM		DISCIPLINAS Y ESPECIALISTAS		NNTT	
Palabras	F	Palabras	F	Palabras	F	Palabras	F
Grave	49	Currículo	34	CAP	33	Mediática	20
Generalizan	21	Didáctica	28	Pedagogía	24	NNTT	12
				Psicología	24		
				Especialistas	23		
				Psicopedagogía	22		

Tabla 3.44. Lista de categorías del proyecto de análisis de las entrevistas en profundidad y frecuencia de aparición de las mismas.

Tanto es así que se añora la enseñanza tradicional, aunque obsoleta y anacrónica, puesto que ésta implica una fuerte autoridad delegada por el sistema educativo y por la sociedad que propicia un control eficaz sobre los alumnos.

En definitiva, parte de la solución a este problema pasaría, según los datos que reflejan los docentes, en el deseo de contar con mayor autoridad y respaldo tanto por parte de la Administración como de la Sociedad en general para poder desempeñar su papel. En mi opinión, ejercer una autoridad tal que anule la personalidad de los alumnos en las aulas tiene un sentido netamente anti-pedagógico, si partimos de la concepción moderna de que enseñar y aprender forman dos procesos inseparables. La autoridad y el respeto han de ganarse y no debemos esperar que nos llegue de fuera.

3.3.3.3. Análisis de las familias.

Para Muñoz Justicia (2003), Atlas también permite agrupar en *Familias* los documentos, códigos y anotaciones (memos¹²), resultando éste uno de los componentes más interesantes y característicos de Atlas y uno de los elementos principales del trabajo conceptual.

Recogemos a continuación las familias generadas por el programa. En este documento aparecen distintos elementos: nombre de la familia, explicación sobre el contenido que recoge cada familia, el número de códigos y el nombre de los códigos que pueden ser incluidos en dicha familia y, finalmente, el número de citas que se hacen en el trabajo a dicha familia.

Después de cada familia de códigos adjuntamos una representación gráfica de esas relaciones que genera el programa Atlas ti. Se tratan de las Networks, el espacio para la representación del trabajo realizado. De esta forma los elementos analizados pueden representarse “conectados” gráficamente en las Networks con el tipo de relación definida, lo que supone una importante ayuda para el análisis. En definitiva, estos gráficos de “Atlas.ti” ayudan a realizar el trabajo conceptual.

Autoridad no autoritarismo	4
Comportamientos disruptivos	3
Consumo de drogas	2
Enseñanza tradicional	10
Fracaso escolar	3
Incidencia de la violencia en función del curso	4
Falta de control de la situación por parte del profesor	3
Origen del problema: Diversidad económica y sociocultural	11
Origen del problema: la familia	10
Origen del problema: Tecnologías	7
Problemas que afectan la salud mental de los profesores	4
Soluciones	32
Violencia escolar	3

Tabla 3.45. Familias y el número de códigos que incluye cada una.

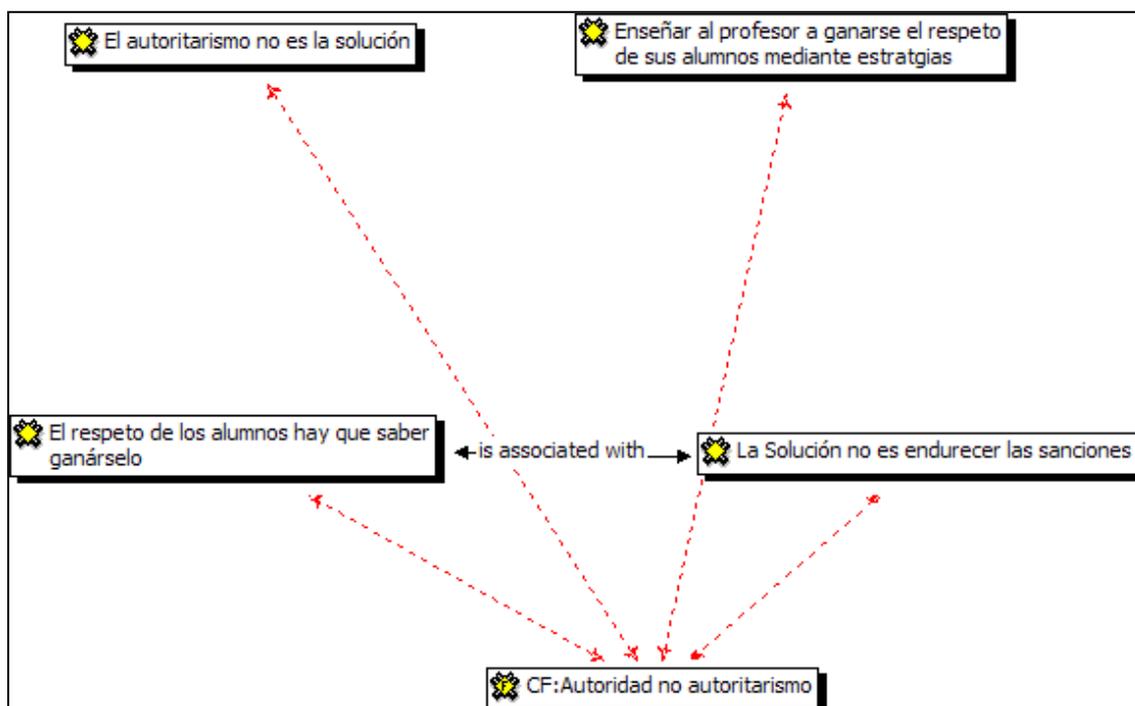
¹² Las memos o citas son todas aquellas anotaciones que realiza el analista durante el proceso de análisis y que pueden abarcar desde notas recordatorias, hipótesis de trabajo, etc..., hasta explicaciones de las relaciones encontradas, conclusiones, etc. que pueden ser utilizadas como punto de partida para la redacción de un informe. Muñoz Justicia, J. (2003, p. 13). Op. Cit.

Reproducimos en la tabla 3.45 el listado de familias y, a continuación, realizamos la descripción de cada una de ellas.

1. FAMILIA DE CÓDIGOS: AUTORIDAD NO AUTORITARISMO.

Códigos (4): [El autoritarismo no es la solución] [El respeto de los alumnos hay que saber ganárselo] [Enseñar al profesor a ganarse el respeto de sus alumnos mediante estrategias] [La Solución no es endurecer las sanciones]

Citas (s): 27

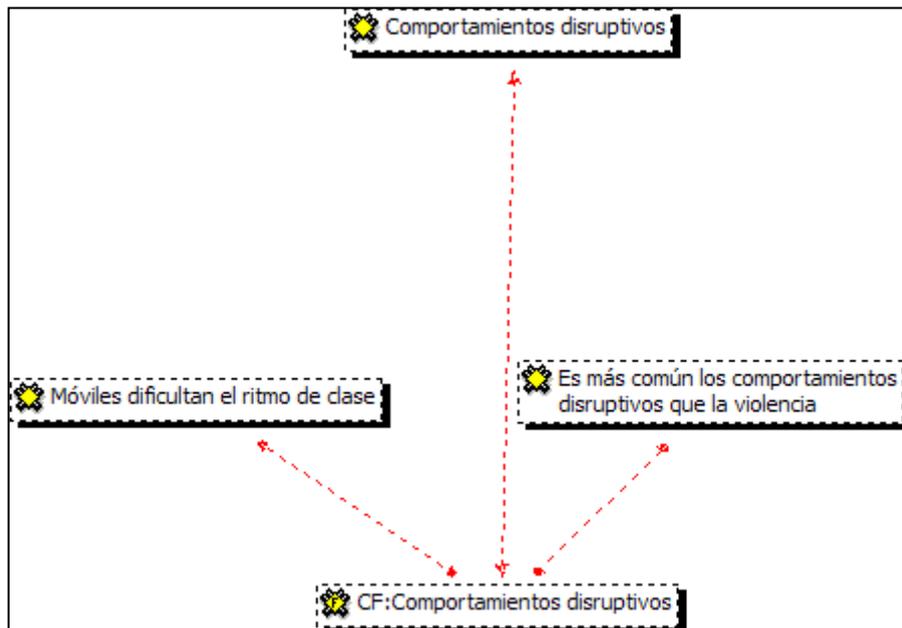


2. FAMILIA DE CÓDIGOS: COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS

En esta familia introduciremos todos aquellos códigos que consideramos que reflejan un comportamiento disruptivo. Dicho de otro modo, que dificultan el ritmo de la clase; o en otras palabras, comportamientos deliberados por los alumnos que no permiten al profesor realizar su labor y perjudican sin razón la dinámica de clase.

Códigos (3): [Comportamientos disruptivos] [Es más común los comportamientos disruptivos que la violencia] [Móviles dificultan el ritmo de clase]

Citas: 27

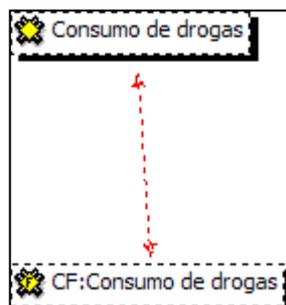


3. FAMILIA DE CÓDIGOS: CONSUMO DE DROGAS.

Queremos recabar información acerca de si los profesores tienen conciencia y/o perciben el consumo de drogas en los adolescentes. Además, buscamos una estrecha relación entre aquellos alumnos que consumen este tipo de sustancias con comportamientos disruptivos, violencia y fracaso escolar. En este sentido, recogemos todas las referencias a este tipo de sustancias.

Códigos (2): [Consumo de drogas] [Los padres no controlan lo que hacen sus hijos en el tiempo libre]

Citas: 6

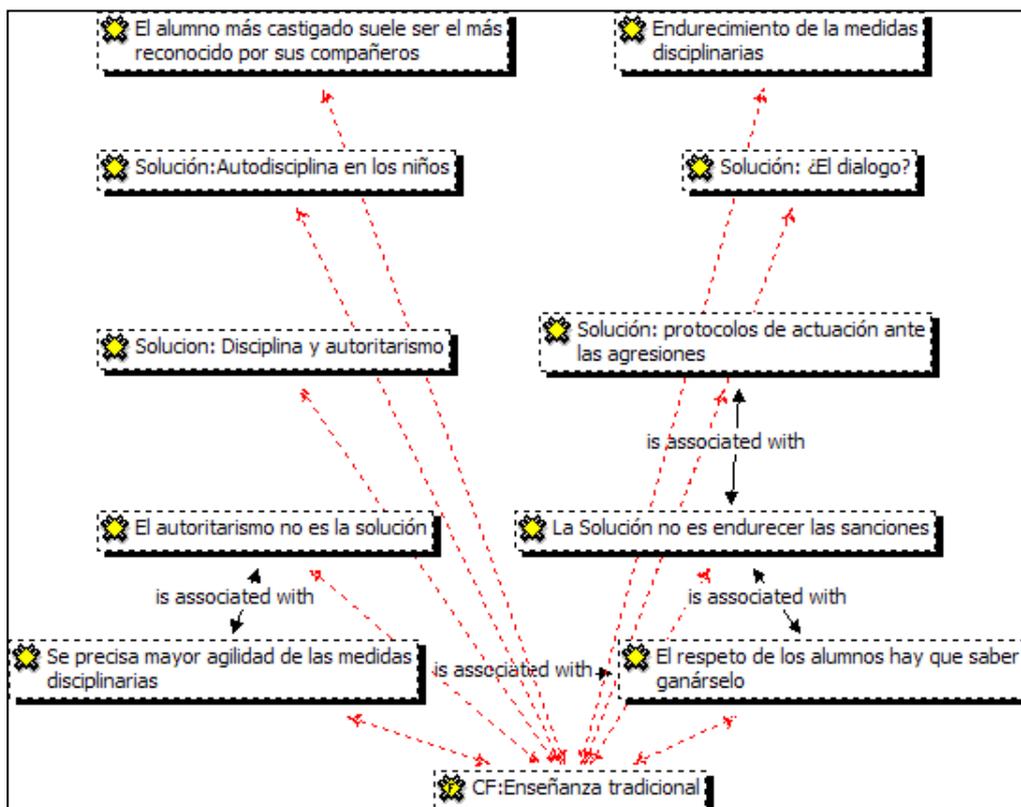


4. FAMILIA DE CÓDIGOS: ENSEÑANZA TRADICIONAL. DISCIPLINA.

Englobamos en esta familia todos los aspectos que están relacionados con la disciplina: castigos, autoridad...

Códigos (10): [El alumno más castigado suele ser el más reconocido por sus compañeros] [El autoritarismo no es la solución] [El respeto de los alumnos hay que saber ganárselo] [Endurecimiento de la medidas disciplinarias] [La Solución no es endurecer las sanciones] [Se precisa mayor agilidad de las medidas disciplinarias] [Solución: Disciplina y autoritarismo] [Solución: ¿El dialogo?] [Solución: protocolos de actuación ante las agresiones] [Solución: Autodisciplina en los niños]

Citas: 96

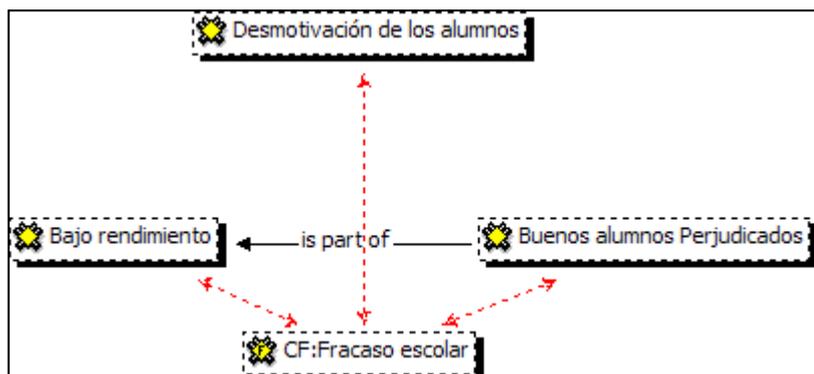


5. FAMILIA DE CÓDIGOS: FRACASO ESCOLAR

La desmotivación y el bajo rendimiento se convierten en indicadores del grado de fracaso escolar en nuestras escuelas. Al introducir el código "Buenos alumnos perjudicados" queremos señalar que el fracaso escolar es un problema que con el tiempo se está generalizando a otras capas de la población estudiantil, ya que no solo fracasan aquellos alumnos que no tenían interés en un principio, sino que ahora, además, los típicos “malos estudiantes” ejercen una presión sobre los “buenos estudiantes” que les obliga a rendir por debajo de sus posibilidades para no sufrir acoso de los alumnos de bajo rendimiento.

Códigos (3): [Bajo rendimiento] [Buenos alumnos Perjudicados] [Desmotivación de los alumnos]

Citas: 57

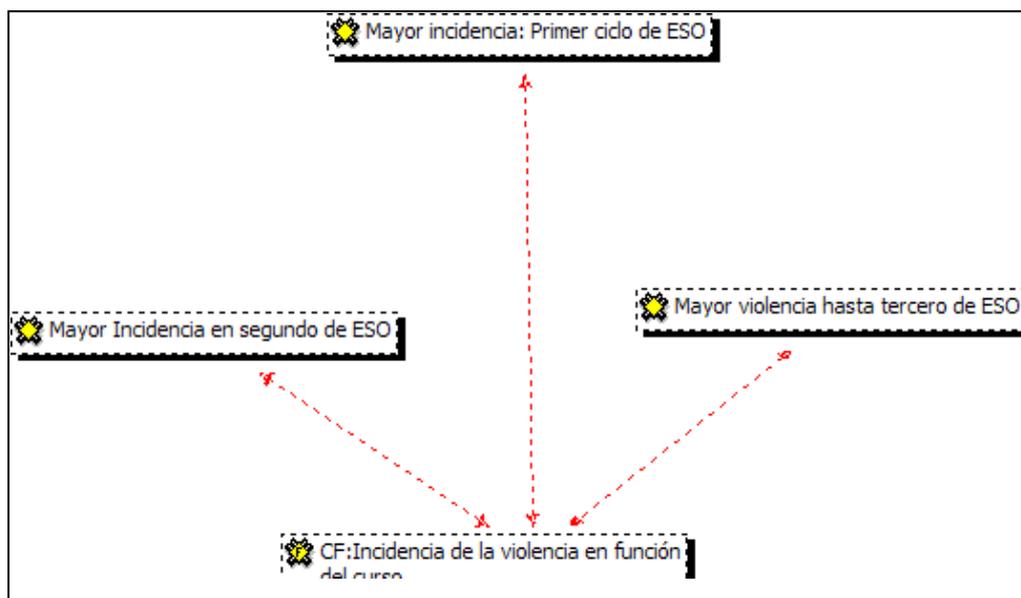


6. FAMILIA DE CÓDIGOS: INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA EN FUNCIÓN DEL CURSO.

Nuestra intención converge en averiguar en qué niveles se manifiesta un mayor grado de violencia.

Códigos (4): [Mayor Incidencia en segundo de ESO] [Mayor incidencia: Primer ciclo de ESO] [Mayor violencia en segundo y tercero de ESO] [Mayor violencia hasta tercero de ESO]

Citas: 15

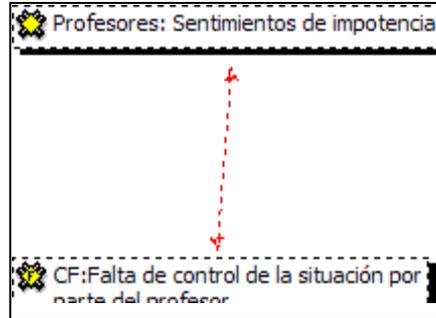


7. FAMILIA DE CÓDIGOS: FALTA DE CONTROL DE LA SITUACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR.

Con esta familia recogemos aquellos códigos que advierten sobre la menor habilidad de algunos profesores para manejar el aula. Encontramos que los licenciados suelen ser los menos habilidosos para terner con este tipo de alumnado, posiblemente, al carecer de una formación adecuada en pedagogía, didáctica...

Códigos (3): [CAP insuficiente para formar profesores] [Los docentes novatos no están preparados para enseñar en estas condiciones de violencia] [Profesores: Sentimientos de impotencia]

Citas: 48

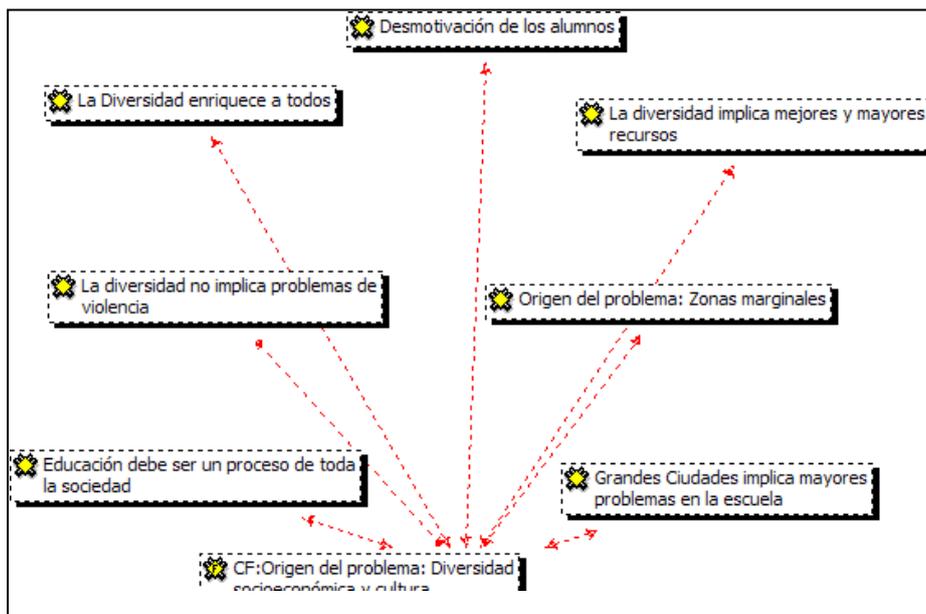


8. FAMILIA DE CÓDIGOS: ORIGEN DEL PROBLEMA: DIVERSIDAD SOCIOECONÓMICA Y CULTURAL.

Con esta familia vamos a categorizar todos los códigos que hagan referencia a la diversidad, etnias, zonas marginales... amplitud de ciudades, puesto que dichos aspectos implican la atención a lo marcadamente diferencial.

Códigos (10): [Educación debe ser un proceso de toda la sociedad] [Grandes Ciudades implica mayores problemas en la escuela] [La Diversidad enriquece a todos] [La diversidad implica mejores y mayores recursos] [La diversidad no implica problemas de violencia] [Origen del problema: Cultura: capitalismo, competitividad, consumismo, hedonismo...] [Origen del problema: desigualdades sociales] [Origen del problema: Diversidad, (Etnias...)] [Origen del problema: familia desestructuradas] [Origen del problema: Zonas marginales]

Citas: 65

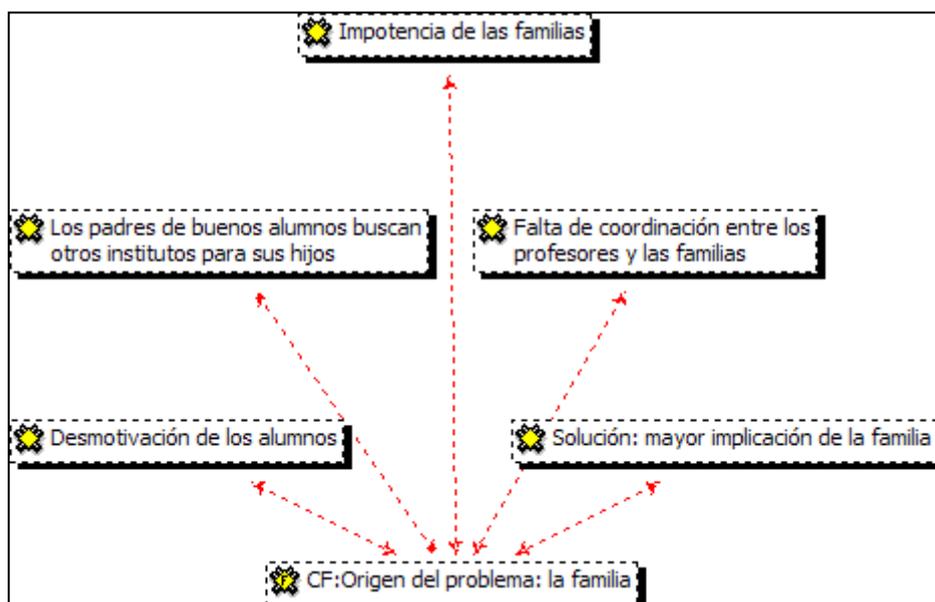


9. FAMILIA DE CÓDIGOS: ORIGEN DEL PROBLEMA: LA FAMILIA.

Se introducen todos aquellos códigos que relacionan la familia con el origen de la problemática escolar actual.

Códigos (10): [Contradicciones entre el colegio y la familia] [Familias: Culpables del desprestigio del profesorado] [Impotencia de las familias] [Los padres de buenos alumnos buscan otros institutos para sus hijos] [Los padres no controlan lo que hacen sus hijos en el tiempo libre] [Los padres no tienen tiempo para educar a sus hijos] [Origen del problema: familia desestructuradas] [Origen del problema: la educación familiar] [Padres: Sentimientos de impotencia] [Solución: mayor implicación de la familia]

Citas: 77



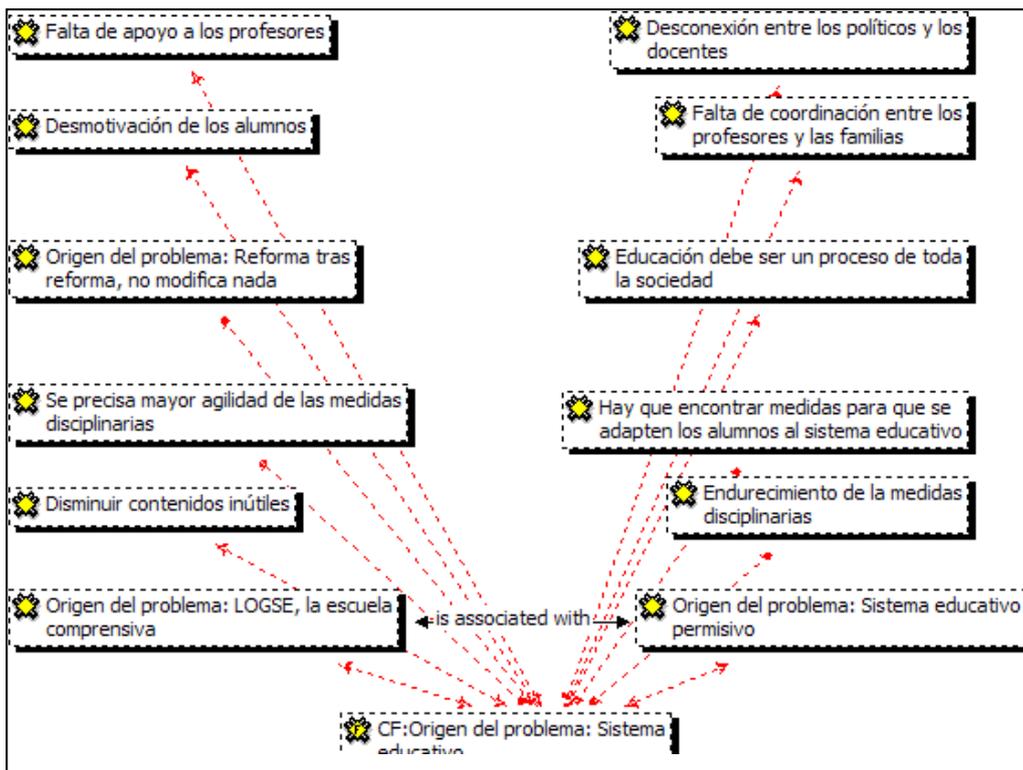
10. FAMILIA DE CÓDIGOS: ORIGEN DEL PROBLEMA: SISTEMA EDUCATIVO.

Bajo esta familia recogeremos todos aquellos aspectos problemáticos del sistema educativo que, según los profesores, favorecen la aparición de comportamientos disruptivos y violentos en la escuela. De forma colateral, podemos observar otros problemas que preocupan a los profesores de los IES.

Códigos (21): [CAP insuficiente para formar profesores] [Contradicciones entre el colegio y la familia] [Desconexión entre los políticos y los docentes] [Desmotivación del profesorado hacia la enseñanza] [Disminuir contenidos inútiles] [Educación debe ser un proceso de toda la sociedad] [Endurecimiento de las medidas disciplinarias] [Falta de apoyo a los profesores] [Hay que encontrar medidas para que se adapten los alumnos al sistema educativo] [Los docentes novatos no están preparados para enseñar en estas condiciones de violencia] [Los políticos no han

cumplido con lo prometido en la LOGSE: Educación en valores] [Origen del problema: Cambio de primaria a secundaria] [Origen del problema: desautorización del sistema para actuar directamente sobre aquellos niños que causan problemas] [Origen del problema: Educación obligatoria hasta los 16 años] [Origen del problema: LOGSE, la escuela comprensiva] [Origen del problema: Nivel de exigencia menor] [Origen del problema: Pluralidad de maestros en ESO] [Origen del problema: Reforma tras reforma, no modifica nada] [Origen del problema: repetidores] [Origen del problema: Sistema educativo permisivo] [Se precisa mayor agilidad de las medidas disciplinarias]

Citas: 144

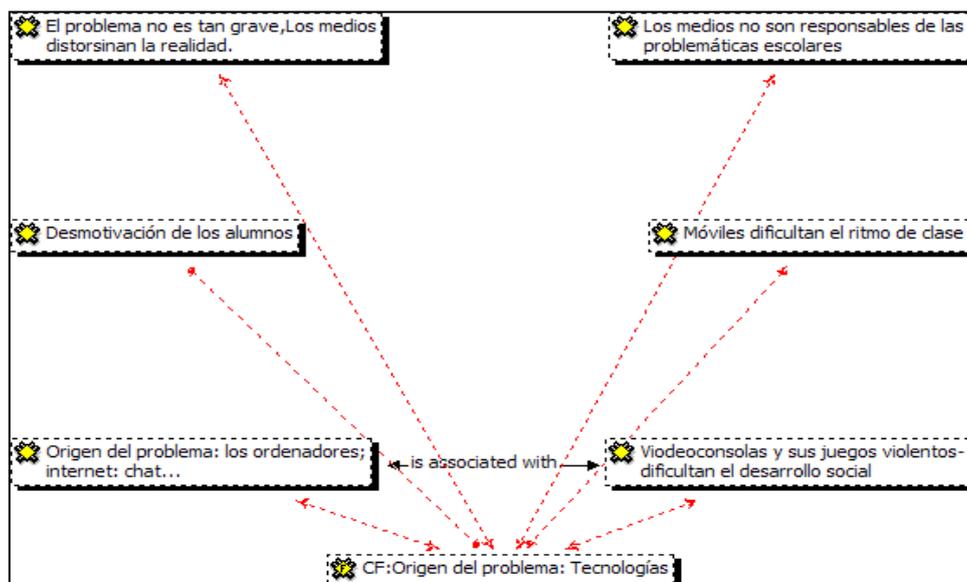


11. FAMILIA DE CÓDIGOS: ORIGEN DEL PROBLEMA: TECNOLOGÍAS.

Introducimos en esta familia las siguientes tecnologías: Móviles; Medios de comunicación: televisión; Videoconsola y Ordenadores.

Códigos (6): [El problema no es tan grave, los medios distorsionan la realidad.] [Los medios no son responsables de las problemáticas escolares] [Móviles dificultan el ritmo de clase] [Origen del problema: los ordenadores; Internet: chat...] [Origen del problema: Medios de comunicación] [Videoconsolas y sus juegos violentos- dificultan el desarrollo social]

Citas: 36

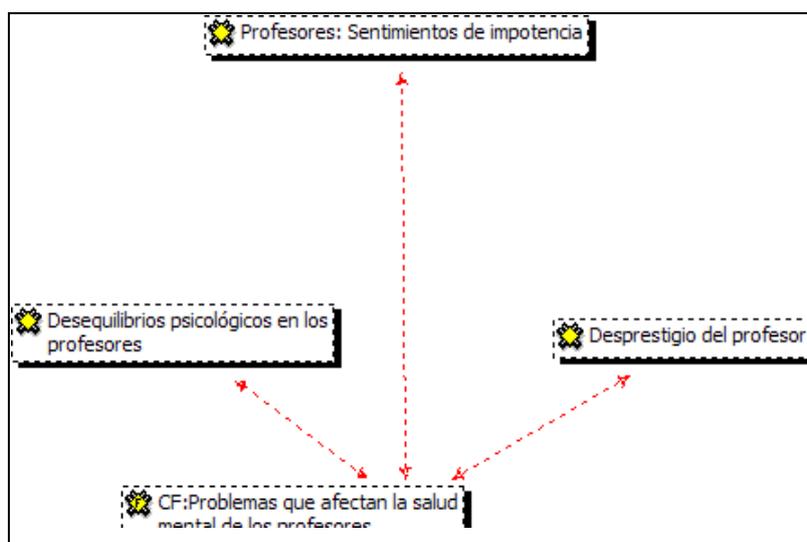


12. FAMILIA DE CÓDIGOS: PROBLEMAS QUE AFECTAN LA SALUD MENTAL DE LOS PROFESORES.

Aunque puedan parecer desligados algunos de los códigos que encuadramos aquí, estamos completamente seguros, tras la lectura de los distintos textos, de que el desprestigio, desmotivación, la impotencia para dar las clases -todos ellos provocados por las situaciones problemáticas (violencia y comportamientos disruptivos)- producen inestabilidad emocional, problemas psicosomáticos, ansiedad, depresión...

Códigos (5): [Desequilibrios psicológicos en los profesores] [Desmotivación del profesorado hacia la enseñanza] [Desprestigio del profesor] [Familias: Culpables del desprestigio del profesorado] [Profesores: Sentimientos de impotencia]

Citas: 65



13. FAMILIA DE CÓDIGOS: SOLUCIONES.

Introducimos aquellos códigos que consideramos pertinentes, en base a las opiniones de los docentes, para producir una mejora en el sistema educativo.

Códigos (32): [Disminuir contenidos inútiles] [El autoritarismo no es la solución] [Endurecimiento de la medidas disciplinarias] [Hay que encontrar medidas para que se adapten los alumnos al sistema educativo] [La solución no es endurecer las sanciones] [Medidas para proteger a los buenos alumnos] [Profesores: Sentimientos de impotencia] [Se precisa mayor agilidad de las medidas disciplinarias] [Se requieren asignaturas de Pedagogía, Psicología... para aquellos estudiantes que se quieran dedicar a la educación] [Solución: deportes y actividades alternativas] [Solución: Dialogo] [Solución: Disciplina y autoritarismo] [Solución: Educar en valores] [Solución: especialistas: pedagogos, psicopedagogos y psicólogos] [Solución: Guías de buenas prácticas] [Solución: invertir en recursos] [Solución: Medidas organizativas: Ratio, desdobles...] [Solución: mejorar como profesores] [Solución: Prácticas tutorizadas en la formación Inicial] [Solución: programas de inserción laboral] [Solución planes de mejora de la convivencia llevados a la práctica] [Solución: ¿El dialogo?] [Solución: Diversificación Curricular] [Solución: educar en valores- es poco eficiente] [solución: el estado debe invertir más dinero] [Solución: Formación continua en temas de convivencia] [Solución: La formación continua no es una solución] [Solución: la tutorías no son eficientes] [Solución: mayor implicación de la familia] [Solución: programas de tutoría destinados a educar en valores, comportamientos pro-sociales, resolución de conflictos...] [Solución: protocolos de actuación ante las agresiones] [Solución: Autodisciplina en los niños]

Citas: 305

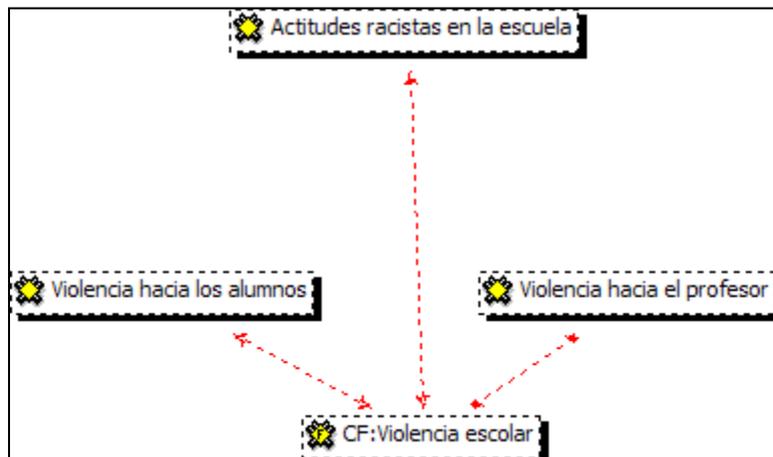


14. FAMILIA DE CÓDIGOS: VIOLENCIA ESCOLAR.

Recogemos diferentes tipos de conductas violentas que muestran los alumnos.

Códigos (3): [Actitudes racistas en la escuela] [Violencia hacia el profesor] [Violencia hacia los alumnos]

Citas: 40



3.3.3.4. Análisis de las anotaciones o memos

Nuestro análisis lo basaremos en las Memos o anotaciones del programa Atlas ti. Nos referiremos a cómo ven el problema de convivencia de los centros los tres tipos de profesionales entrevistados: maestros, profesores licenciados y orientadores.

3.3.3.4.1. La visión del problema por parte de los maestros.

Destacamos las siguientes aportaciones:

1. Valores. Consideran que educar en valores se convierte en la piedra angular sobre la cual el sistema educativo debe construir el resto de materias. La educación en valores debe estar destinada a la mejora de la convivencia del aula y a enseñar a los alumnos a convivir como ciudadanos.
2. Formación inicial. El CAP se ha mostrado insuficiente para formar a profesores. Existe un déficit pedagógico en los profesores licenciados que no han seguido materias relacionadas con las ciencias de la educación. El CAP debería incluir unas prácticas más amplias (al menos durante un año) e impartir y evaluar con mayor seriedad conocimientos en pedagogía y psicología.
3. Formación permanente. Indican que debe haber cursos de formación para aumentar las competencias de los profesores noveles en cuanto a resolución de conflictos. La formación está actualmente enfocada, desde un punto de vista teórico, con

poca relación con la práctica educativa. En este sentido su utilidad resulta muy cuestionable.

4. Familias. Los padres acusan a los profesores de los problemas actuales que hay en las aulas. Se hace necesaria una mayor implicación de la familia, aunque su logro resulte muy difícil de conseguir.
5. Prestigio. El desprestigio del profesor se ve originado por una de las bases del sistema capitalista, que otorga más poder y respeto a quienes más dinero obtienen. El profesor debe ser apoyado por la Administración, compañeros y padres, si queremos que recuperen su autoridad.
6. Autoridad. Tenemos un sistema educativo permisivo. No hay que confundir la amistad con el compañerismo y no hay que ser permisivo con los alumnos. Se requiere un mayor rigor de las medidas disciplinarias. Las sanciones no deben resultar excesivamente duras. Endurecer las sanciones, sin más, puede producir como efecto secundario un alejamiento del niño del objetivo que pretende el sistema educativo: que aprenda; esto lo podemos observar en otros países donde las medidas disciplinarias comparativamente se muestran más contundentes; en estos países la violencia escolar en lugar de disminuir, aumenta. Sí piensan los profesores que los castigos deben ser inmediatos y creen necesaria la creación de una comisión formada por padres, profesores y alumnos que se dedique a agilizar las sanciones.
7. Disrupción. Los alumnos que peor rinden suelen ser aquellos que impiden el ritmo deseado de clase con su comportamiento disruptivo; también suelen ser los que desafían la autoridad del profesor. Interrumpir la clase e impedir que el profesor pueda seguir el ritmo planificado son los tipos de comportamientos disruptivos que suelen darse con más frecuencia. Se estima que afecta este problema aproximadamente a un 30% de los alumnos. Los comportamientos disruptivos dificultan el ritmo de la clase. Los profesores suelen perder demasiado tiempo intentando establecer el orden en las clases.
8. Mediadores. Los Orientadores deben ser los encargados de ayudar a resolver los conflictos. Sería útil que estos profesionales fuesen competentes en técnicas de mediación y resolución de conflictos, bien para atajar estos problemas, bien para asesorar a los docentes. Los procedimientos de mediación son inútiles con alumnos muy problemáticos, ya que no quieren cambiar su comportamiento, por lo que estos procedimientos suelen fracasar.
9. Consecuencias. Los problemas de conducta afectan a los profesores, causando desmotivación, y a los buenos alumnos, porque pierden oportunidades de enseñanza.
10. Prevención. Los programas de prevención no se realizan en tutorías y en efecto estaría bien ponerlos en acción.
11. Violencia. Al profesor casi nunca se le ataca directamente, se suele faltar al respeto; en ocasiones se le ataca indirectamente (a sus pertenencias).

12. Materiales. Guías de buenas prácticas. No todos los centros tienen la mismas problemática, por lo que las experiencias a veces no resultan extrapolables. En este sentido pueden ayudar, pero no solucionar el problema.
13. Organización. La disminución de la ratio puede ayudar, pero el aspecto realmente importante deviene en un aumento del respeto y autoridad del profesor.
14. Desinterés. Existe una gran desmotivación del alumnado: no se esfuerzan, ni desean profundizar en los aprendizajes. Esto demuestra que los alumnos tienen otros intereses a los que no da respuesta o no satisface el sistema educativo. La desmotivación de los alumnos provoca comportamientos disruptivos y estos un bajo rendimiento.
15. Planes. En cuanto a los planes de mejora de la convivencia, se señala que estos no deben quedarse en el papel y han de llevarse a la práctica. Si no se hace así, se pueden convertir en un trámite más que hacer.
16. Alumnos que no dan problemas. Los “buenos alumnos” con frecuencia resultan perjudicados en nuestro sistema educativo, a veces sufren acoso por parte de sus compañeros y en otras ocasiones, como mecanismo de defensa, suelen bajar su buen rendimiento para acomodarse a la media del grupo. Además, los profesores suelen dedicar más tiempo a los alumnos con dificultades que a estos chicos. Se indica también que aquellos buenos alumnos que tienen una personalidad fuerte no suelen bajar su rendimiento; sin embargo los que tienen una personalidad débil se muestran más indefensos.
17. Salud mental. Algunos profesores se hallan aquejados de trastornos psicológicos debidos a la impotencia para poder ejercer como profesor, con normalidad.

3.3.3.4.2. La visión del problema por parte de los profesores licenciados

Destacamos las siguientes aportaciones:

1. Valores. Se señala la dificultad de trabajar en valores. Este hecho se produce habitualmente cuando no hay una coordinación y colaboración entre los distintos agentes educativos e incluso entre estos y los medios de comunicación. En los centros no se observa, en general, violencia hacia alumnos de otras etnias u otros países. Consideran también escasa la eficiencia de los programas para educar en valores.
2. Formación inicial. Los profesores que realizan el CAP no están suficientemente capacitados para trabajar con alumnos y asumir las responsabilidades de manejo de un aula, ya que no han recibido una preparación adecuada en didáctica, procesos psicológicos, desarrollo, modificación de conducta...
3. Formación permanente. Los profesores deben aprender nuevas habilidades para enfrentarse a los nuevos problemas de violencia e indisciplina que se están viviendo en las aulas. Para ello, se hace precisa una formación permanente eminentemente práctica.
4. Familias. Los profesores denuncian que la familia no coopera con la escuela en la educación de sus hijos. En este sentido, lo que realizan mal los alumnos en clase no recibe la respuesta adecuada por parte de los padres. Las familias se consideran

en cierto modo culpables del desprestigio de los profesores, ya que suelen trasladar sus problemas de relación a los centros. Los profesores tienen que trabajar no solo en tratar de enseñar a los alumnos sino que también han de luchar contra la mala educación de estos y, en ocasiones, de sus padres. Se indica asimismo que quizás parte del problema no reside en los padres, ni en los profesores... sino que más bien en el sistema laboral: la cantidad de trabajo y horas que tanto el padre como la madre deben realizar, descuidando de este modo a la familia. Se indica que los padres tienden a recriminar más las acciones que realizan los profesores “contra sus hijos”, en lugar de dedicarse a corregir las de aquellos “contra los profesores”. Los jóvenes deben recibir una educación no solo de la escuela sino que también y principalmente de la familia y otras instancias. Así, podríamos inferir que los padres consideran que la mayor culpa de la situación actual del sistema educativo recae sobre los profesores. Los profesores culpabilizan a los padres por no controlar ni el contenido ni el tiempo que dedican sus hijos a ver la televisión. También les achacan a los padres no dedicar tiempo a sus hijos. Se culpa también a la educación permisiva de la familia el origen de muchos problemas.

5. Prestigio. Se quejan de falta de apoyo a los profesores por parte de la Administración. Piensan que las familias pueden ser las culpables del desprestigio social y ciertos comportamientos disruptivos o violentos que los alumnos dirigen hacia el profesor. Los profesores se ven solos ante el problema de la violencia escolar, ya que ni las familias que les trasladan sus problemas, ni la administración, se implican en un problema que sufren profesores y alumnos. Los profesores se sienten sin apoyo, solos, y sin medidas que les permitan mantener el orden de las clases y realizar su trabajo.
6. Autoridad. Se critica al profesor autoritario y se aboga por un profesor flexible e inteligente emocionalmente, que sea capaz de ganarse el respeto de sus alumnos. En general, no se considera necesario el endurecimiento de las medidas disciplinarias, aunque sí se piensa que éstas deben ser proporcionales a la falta cometida. Hay quienes abogan por que las medidas actuales pecan de laxitud, que debe mostrarse más autoridad y que éste lenguaje, el de la disciplina, lo entienden bien los alumnos. De este modo observamos que lo que realmente se persigue pasa por lograr un clima de un mayor orden, impuesto desde arriba, ya que no se consideran capaces de solucionar el problema por otra vía. Su autoridad la debe respetar el alumno si queremos mejorar la situación. En este sentido, algunos profesores desean una clase tradicional, donde se sentía el profesor más cómodo en el aula. Otros piensan que hay que saberse ganar el respeto de los alumnos.
7. Disrupción. Los actos de mayor violencia se producen en 2º y 3º de ESO. La falta de respeto con la que se dirigen los alumnos hacia los compañeros y los profesores se convierte en uno de los comportamientos más generalizados que se observa en las aulas.
8. Mediadores. Debe haber en los centros profesionales capacitados en resolución de conflictos.
9. Consecuencias. El profesor muchas veces renuncia a su vocación y no disfruta enseñando. En este sentido, podríamos decir que ya no solo se produce el hecho de

que el alumno no disfruta, ni está motivado, sino que actualmente nos encontramos con que el profesor tampoco está motivado por enseñar.

10. Prevención. Se señala la importancia atribuida a que los programas se lleven a cabo dentro de las tutorías.
11. Violencia. Tiene distintas manifestaciones: de alumnos hacia alumnos (violencia verbal y física), de alumnos hacia profesores (violencia verbal y física), de profesores hacia alumnos (violencia simbólica y verbal) y del sistema educativo hacia alumnos (violencia simbólica). La alta diversidad que existe entre los alumnos y la obligación de que estos alumnos asistan al instituto hasta los 16 años parece ser el origen del problema.
12. Materiales. Se señala que de poco sirven las guías de buenas prácticas, quizá por su inadecuación al contexto.
13. Organización. Se señala que debe existir una mayor optatividad y ampliación de los programas de diversificación curricular. Todo ello no ha de ser visto como una medida segregadora, sino como respuesta a situaciones reales. El número de alumnos de los que se tiene que encargar un profesor resulta excesivo, hay que modificar la ratio de tal modo que en las clases haya grupos más reducidos de alumnos. Al reducir el número, se supone que el manejo será más sencillo y se podrá enseñar, mantener el orden y la autoridad con mayor facilidad. La ratio debiera estar en torno a los 15-18 alumnos. Se señala que a mayor diversidad se requieren más y mejores recursos. En este sentido, podemos entender que el sistema educativo no posee, actualmente, los recursos necesarios para satisfacer las necesidades que presentan los alumnos de los IES. Se señala que, si bien la diversidad podría considerarse como una fuente de enriquecimiento, también puede ser origen de los distintos conflictos. Se hace necesario desde una óptica progresista, que aumentemos los recursos, la mejora de la organización y la cooperación de los distintos sectores para disminuir los problemas.
14. Desinterés. Se observa que los alumnos no disfrutan en clase. Siguen entendiendo el aprendizaje como algo ajeno y poco valioso para su realidad, de ahí que se dediquen a terminar rápido los trabajos (los que los terminan), sin apenas reflexión. Todo esto esconde una motivación superficial hacia el aprendizaje.
15. Planes. Se señala que podrían ser útiles los planes de mejora de la convivencia para paliar o eliminar ciertos comportamientos no deseables en la escuela.
16. Alumnos que no dan problemas. Estos alumnos no reciben la educación que desean y además sufren, en ocasiones, la violencia de sus compañeros. Éstos se ven como las víctimas de un sistema educativo y de una sociedad que no sabe atajar el problema de la violencia. La pérdida de tiempo que producen las interrupciones y problemas de clase perjudica en mayor medida a este tipo de alumnado. Se señala que, en ocasiones, los castigos suelen ser aplicados al conjunto de la clase de forma indiscriminada. Dicha forma de actuación puede provocar la pérdida de interés de los alumnos “inocentes”. Por tanto, podemos observar cómo los alumnos conflictivos, además de ocasionar un problema directo, ocasionan un problema colateral, dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus compañeros. Se cita también que los alumnos no problemáticos prefieren a veces no destacar, pasar

desapercibidos para no ser objetos de ataque por sus compañeros. Estas situaciones de violencia pueden aumentar las diferencias de prestigio existentes entre los distintos institutos. Dicho de otro modo, aquellos institutos donde los padres evidencian una gran frecuencia de comportamientos disruptivos serán evitados, evidentemente, con el objeto de que su hijo asista a un instituto que se adecúe a las expectativas de los padres y de sus hijos. De igual modo podemos esperar que aquellos institutos en los que sean habituales los conflictos serán los que acojan a los hijos de las clases menos pudientes, que no esperan grandes logros académicos de sus hijos.

17. Salud mental. Enseñar supone un gran desgaste psicológico en los profesores.
18. Ocio. El que un niño juegue a la videoconsola implica que pase una gran cantidad de horas solo en su habitación, dificultando su desarrollo social, alejándose de situaciones de socialización y restándose oportunidades para desarrollar sus habilidades. Estos niños se educan también solos y las tecnologías transmiten una serie de mensajes que los padres no pueden controlar, lo que favorece el aprendizaje de comportamientos problemáticos y su no corrección.
19. Sistema Educativo. Se comenta que, si bien la ley exige que los alumnos deben asistir a los centros educativos hasta los 16 años, en los centros deberían existir vías o itinerarios diferentes, ya que nos encontramos con muchos alumnos que no desean seguir estudiando. El currículo no satisface las exigencias de todos, sino que más bien está construido para satisfacer los intereses de la administración. De este modo la educación obligatoria hasta los 16 años origina la desmotivación de aquellos alumnos que no quieren seguir estudiando y que prefieren una salida laboral rápida. La desmotivación produce movimientos de resistencia en los alumnos, que se manifiestan en comportamientos disruptivos. Queda claro que algunos alumnos asisten a la escuela por total obligación. En este sentido deberíamos plantearnos itinerarios diferentes para alumnos diferentes y disminuir la cantidad de contenidos que serán poco útiles para la vida de una gran número de alumnos. Esto supondría una disminución o supresión de ciertos objetivos y contenidos para introducir otros olvidados por el sistema educativo, con el fin de mejorar la convivencia, ampliando la gama de los contenidos: preprofesionalizadores, valores, preparación para la vida... Se señala que los políticos y sus leyes distan mucho de las exigencias reales de la escuela, y se considera que las leyes deberían tener más en cuenta la opinión del profesorado. Quizás debamos plantearnos una reestructuración radical del sistema educativo para que sea capaz de atender al mayor número de alumnos posible, desde actuaciones diversas.

3.3.3.4.3. La visión del problema por parte de los orientadores.

Destacamos las siguientes aportaciones:

1. Valores. Se indica la importancia de educar en valores y que la forma más acertada de actuar pasaría por hacerlo de manera transversal. Se debería eliminar cierta cantidad de contenidos que de poco servirán a los alumnos y aumentar horas de clase en las que se trabajen los valores, la empatía, habilidades sociales... Este trabajo debe ser transversal para llegar así a todas las áreas. La educación en valores debe

organizar la vida del aula y las materias, dándole casi tanta importancia como a los propios contenidos. El de la empatía se apunta como uno de los valores clave para trabajar, ya que los alumnos agresores carecen casi por completo de dicha habilidad.

2. Formación inicial. En las universidades no se enseña a los futuros profesores a dar clase a alumnos de secundaria. Dominan perfectamente los contenidos pero en muchas ocasiones no saben impartirlos. La simple realización del CAP no otorga garantías, se trata de dar mucho en poco tiempo, por lo que no hay asimilación. No se llegan a adquirir estrategias metodológicas y didácticas adecuadas para enfrentarse a las realidades de problemas de convivencia y, en ocasiones, de violencia que se viven el aula.
3. Formación permanente. Ha de realizarse una completa y profunda formación en temas de convivencia, pero parece complicado que los profesores se impliquen. Hay muchos profesores en Secundaria que no están interesados y motivados por formarse, por lo que va a ser complicado llevarla a cabo. Los cursos de formación deben ser cercanos a las realidades de los distintos centros, si queremos que sean efectivos. Los Centros de Profesores (CEPs) deberían asumir esta responsabilidad.
4. Familias. Existe una correlación entre las dos variables: ser padres de alumnos con comportamientos más problemáticos y mantener un menor contacto-implicación dentro del centro. En este sentido y aunque resulte algo complicado, el modelo ideal pasa por lograr una mayor implicación de la familia. Debemos reconocer también que muchas de estas familias carecen de tiempo real para implicarse más en la educación de sus hijos. Sería conveniente crear escuelas de padres para favorecer un espacio en el que los padres se impliquen en la educación de sus hijos.
5. Prestigio. Se indica que el desprestigio del profesor favorece la aparición de comportamientos disruptivos en las clases, produciéndose una relación inversamente proporcional: a menor autoridad en las clases, mayor desprestigio del profesorado.
6. Autoridad. Se indica que debe ser equilibrada para no caer en el autoritarismo que ya vivimos en el pasado en las aulas. Un profesor tiene que ser capaz de ganarse el respeto de sus alumnos; sin embargo hay casos en los que se trata de una misión casi imposible. En estos casos el profesor debería tener la autoridad suficiente para poder aplicar medidas disciplinarias inmediatas. Los profesores suelen tener unas ideas muy tradicionales en este aspecto, esto es, esperan que un alumno atiende y guarde silencio toda la clase mientras que él imparte una clase magistral y poco participativa. Esta metodología de enseñanza dificulta que el alumno tenga interés, ya que no participa en el aprendizaje de forma activa; por el contrario el alumno se convierte en un recipiente sin personalidad que debe guardar todas las palabras del profesor, quien por ejercer como profesor se muestra como el poseedor de la verdad absoluta. Evidentemente esto va en contra de la propia realidad del conocimiento dinámico. La solución no pasaría por endurecer las sanciones porque, si endurecemos las sanciones, se aumentará la agresividad en los centros ya que los alumnos suelen responder con mayor agresividad cuanto más duramente se les castiga. En general se conviene que las medidas disciplinarias han de ser duras solamente ante comportamientos muy graves. Debieran asimismo existir protocolos

de actuación ante las agresiones, a fin de saber qué hacer en cada momento y agilizar las medidas disciplinarias.

7. **Disrupción.** Se comenta que la desmotivación conduce a comportamientos disruptivos, algo que ya hemos apuntado. Pero además se dice que esta desmotivación se debe a que el sistema educativo no ha evolucionado, se estancó. Los métodos de trabajar los contenidos dentro de algunas aulas pueden tildarse como anacrónicos y así los perciben los alumnos, quien en efecto no tienen interés por aprender tales contenidos, no por el contenido en sí, sino por la fórmula de trabajo elegida. Suelen producirse estos comportamientos disruptivos con mayor incidencia en el primer ciclo de ESO. La problemática se ha trasladado desde los dos últimos cursos de ESO a los primeros debido a los cambios legislativos que permiten las repeticiones en 1º y 2º.
8. **Mediadores.** La figura del mediador no debe ser externa al centro. Las soluciones deben estar dentro del centro, porque un especialista externo te puede formar pero no aportar soluciones. Los orientadores en muchos centros están infrautilizados para resolver temas de convivencia. Los procedimientos de mediación parecen una buena medida y tienen buena acogida, ya que aparece una tercera persona objetiva que se lleva bien con los alumnos en conflicto y a la que ven con capacidad para defender y representarlos. No solo ha de recurrirse a estos procedimientos cuando ocurre el problema, sino que los grupos de mediación deberían también servir para hacer prevención de problemas. Los profesores necesitan formación al respecto y evidencias de que esto funciona y que se puede poner en práctica en su centro. Concluyen con que los orientadores deberían ser los encargados de resolver los conflictos que se dan en los IES, ya que están mejor formados y preparados para ello. Los programas de mediación no van a eliminar el 100% de los conflictos, el profesor también debe implicarse en este tipo de procedimientos y no esperar que alguien venga de fuera a solucionar sus problemas.
9. **Consecuencias.** Los profesores se sienten impotentes y preocupados, ya que no pueden impartir sus clases con normalidad, lo que les lleva a experimentar una profunda desmotivación por lo que hacen.
10. **Prevención.** Las horas de tutoría se emplean en ocasiones para descansar o estudiar. Resulta necesario motivar y concienciar a los profesores de la importancia que tiene esta hora.
11. **Violencia.** El problema de la violencia no está generalizado. Los medios de comunicación están propiciando que esta imagen se extienda como una mancha de tinta en un vaso de agua, aunque la realidad difiera del discurso informativo. Hay que reconocer que hoy en día hay una mayor dificultad para impartir clase que antes. La violencia hacia los compañeros suele tener distintas formas: física, verbal y/o psicológica. El tipo de violencia varía con el sexo, utilizando los chicos más la agresión directa, sea física o verbal, mientras que las chicas manifiestan un tipo de violencia más sutil (comentarios, exclusión del grupo...). Todos los tipos de violencia se suelen producir cuando el profesor no está delante: recreos, en el patio, pasillos, servicios... Los profesores se enteran poco de la violencia que ejercen ciertos alumnos hacia sus compañeros: acoso y agresiones. Lo que más se trata es lo evidente, lo fácilmente observable: los insultos y la falta de respeto. La violen-

cia contra el profesorado suele ser verbal y contra sus pertenencias, sobre todo sus coches. Las acciones violentas o enfrentamientos verbales entre el profesor y el alumno se desencadenan cuando el profesor recrimina los comportamientos disruptivos de los alumnos. Si bien se indica la certeza de que el problema lo sufren todos los docentes, las mujeres suelen encontrar más problemas que los hombres. Asimismo se afirma que la violencia hacia los alumnos tiene un carácter más habitual que hacia el profesor.

12. **Materiales.** Las guías de buenas prácticas y protocolos de actuación pueden ser interesantes, aunque requieren que los profesores las adapten a su realidad, ya que en función de los distintos contextos pueden tener un buen funcionamiento o todo lo contrario. Sirven para facilitar, sobre todo, el trabajo en tutoría.
13. **Organización.** Hay que explotar un recurso muy importante que apenas se utiliza: el trabajo cooperativo, donde la evaluación recae sobre el grupo. Las opiniones generalizadas apuntan a que se debería anticipar la edad con la que los alumnos puedan cursar Programas de Garantía Social y de Diversificación Curricular. Se indica que ambas medidas deberían adelantarse con el objeto de impedir la aparición de alumnos desmotivados y perdidos en los IES. Serían pues medidas tendentes a mejorar la atención a la diversidad.
14. **Desinterés.** Hay muchos profesores en Secundaria que en la actualidad no están verdaderamente interesados y motivados por enseñar, debido al mal clima que se propicia en las aulas. La desmotivación del alumnado está muy correlacionada con los problemas de conducta.
15. **Planes.** Se hace necesario planificar la convivencia desde el centro, aunque resulta difícil que todo el profesorado se implique en la elaboración y puesta en funcionamiento de los planes de mejora de la convivencia, entre otras razones porque los profesores de los cursos superiores donde no existen estos problemas creen que el problema de la disciplina es un asunto que no les incumbe.
16. **Alumnos que no dan problemas.** Estos alumnos reciben en ocasiones castigos dirigidos hacia toda la clase, a pesar de su buen comportamiento, lo que puede llevar a sentimientos de indefensión y desmotivación. Los alumnos con una personalidad "débil" pueden ser arrastrados por sus compañeros conflictivos y unirse al grupo que muestra comportamientos disruptivos. Aquellos alumnos con una personalidad "fuerte", por su parte, no se unen al corifeo de los alborotadores, pero suelen perder ocasiones de aprendizaje por las constantes interrupciones de la clase a las que están sometidos por parte de sus compañeros.
17. **Salud mental.** Aparecen problemas hasta cierto punto habituales de los docentes, como estrés, ansiedad y depresión, si la situación y ambiente de indisciplina se mantiene en el tiempo. El profesor quiere dar su clase y enseñar, pero cuando se da cuenta que los alumnos no responden, generaliza los problemas y se viene abajo perdiendo la motivación por enseñar. Algunos profesores sí que tienen, si no miedo, sí mucha preocupación por tener que dar clase ante un grupo de alumnos que pasan de él y que no le dejan enseñar.
18. **Ocio.** Muchas de las actividades de ocio en las que emplea su tiempo el adolescente por sus características intrínsecas pertenecen al grupo de actividades que lo in-

frasocializan. En este ámbito se encuentran los videojuegos, donde se aportan soluciones violentas para resolver problemas eficaz y rápidamente, y algún tipo de películas que defienden determinado género de valores incompatibles con los que propugna el Proyecto Educativo del Centro.

19. Sistema Educativo. Uno de los errores ha sido el modelo de escuela comprensiva radical que introdujo la LOGSE. Lo mismo para todos suena bien y se trata de un principio democrático irrenunciable, pero en los centros propicia la creación de una bolsa de alumnos desmotivados, fracasados, que se unen al grupo de los alumnos que están escolarizados a la fuerza y favorecen la aparición y mantenimiento de conductas disruptivas dentro del aula.

3.3.3.5. Comparación con otras investigaciones

Según el informe PISA 2003, en el que han participado 276.000 alumnos de 41 países, nuestro sistema educativo no se encuentra ni mucho menos entre los mejores de toda Europa. Cuando se publica este informe, la *Revista Comunidad Escolar* (2004, diciembre) realiza el siguiente comentario bajo el título “España saca malas notas en el Informe PISA 2003”:

“Somos uno de los países con mayor número de abandonos en secundaria y que los profesores son de los menos motivados. Los alumnos de quince años españoles se sitúan por debajo de media de los países de la OCDE, en matemáticas, comprensión lectora y ciencias, mientras que Finlandia encabeza la clasificación... Ocuparíamos el puesto nº 26 de 41 países evaluados”.

También en la página web “Profes.net”, en el artículo “Informe PISA 2003” encontramos al respecto lo siguiente:

“El informe PISA 2003 clasifica a los 41 países participantes en función de cuatro categorías: matemáticas, ciencias, lectura y resolución de problemas reales. España ocupa el lugar 26 de la clasificación en las tres primeras, y el 27 en la cuarta. De hecho, el nivel de los adolescentes españoles no solo está por debajo de la media de los 30 países de la OCDE que han participado, sino que España aparece en la segunda mitad del pelotón del total de 41 participantes en el estudio”.

Vemos pues, a la luz de estos resultados, que nuestro sistema educativo apunta carencias, muchas de ellas detectadas y subrayadas en nuestro estudio, y que en muchos casos existe una relación bilateral: las carencias del sistema educativo favorecen los problemas de conducta y, a su vez, los problemas de conducta deterioran el clima de convivencia dentro del aula y hacen que disminuya el rendimiento académico de los alumnos.

Por otro lado, los datos que citábamos de “Encuesta sobre violencia escolar en Castilla la Mancha” a la que nos referíamos en la introducción de este trabajo de entrevistas en profundidad, han sido mayoritariamente confirmados y contrastados en nuestro estudio, en los siguientes extremos:

- Aunque sin alarmismos, hemos constatado que el fenómeno de indisciplina y disruptión -más que de violencia- en los centros está en auge, aunque debemos dar en parte la razón a la Administración cuando afirma que los casos de violencia (extrema especificamos nosotros) se convierten en cuestiones muy puntuales.

- También confirmamos el dato de que los problemas de convivencia en los centros educativos alteran el normal desarrollo de las clases, siendo realmente difícil impartir clase con normalidad en los dos primeros cursos de la E.S.O.
- Aunque todos los profesores han oído hablar de agresiones físicas a profesores, en sus centros no se ha producido ninguna.
- Hay una opinión generalizada entre los profesores que culpa de parte de la problemática de convivencia a la educación familiar y al fracaso de la educación en valores que propugnaba la LOGSE y que no ha podido o no se ha sabido llevar a cabo.
- También existe un sentimiento generalizado de desamparo entre los docentes, ya que no se sienten respaldados ni por la Administración ni por la comunidad educativa.
- Generalizada también, como se apuntaba en la encuesta, se halla la desmotivación de gran parte del profesorado hacia su trabajo, por el deterioro del clima de convivencia, lo que puede repercutir en trastornos psicossomáticos y otros de mayor relevancia (estrés prolongado, depresiones, ansiedad generalizada...).
- El decreto de derechos y deberes actual está desfasado y consideran insuficientes las medidas disciplinarias, no tanto en lo relativo a su endurecimiento como a la agilidad del procedimiento.
- La formación inicial del profesorado licenciado resulta insuficiente e inadecuada en los aspectos psicopedagógicos y didácticos, haciendo necesaria su reorientación y debiendo proporcionar la posibilidad de llevar a cabo más prácticas tutorizadas. También los profesores se hacen eco de la conveniencia de introducir esa formación inicial capacitación acerca de medidas de intervención en resolución de conflictos y programas de mediación escolar.

3.3.4. Reflexión sobre la acción 2

La reflexión sobre esta acción la incluimos en el apartado conclusiones.

3.4. Acción 3. Realización de una encuesta a profesorado novel que imparte o puede impartir clase en el primer ciclo de E.S.O

La mejora de la formación inicial de los titulados licenciados o de carreras técnicas que pretenden dedicarse a la enseñanza se convierte en una de las preocupaciones que manifiestan los profesores en las entrevistas. Los profesores opinan al respecto que debiera existir una verdadera especialización para enseñar.

En el presente trabajo no vamos a evaluar dicha formación inicial, aunque sí vamos a evaluar el aspecto de “los conocimientos previos” del nuevo profesor que identificamos con las actitudes del profesorado hacia la forma de solucionar conflictos en las aulas.

La actitud la definieron Eagly y Chaiken (1998, p. 269) como la tendencia psicológica expresada mediante la evaluación de un ente determinado con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad. Sabemos que las actitudes están muy influenciadas por el contexto (Bohner y Wänke, 2002) y que, dependiendo de la situación, podemos evaluar el comportamiento de un alumno de una manera o de otra, atendiendo, por ejemplo, a nuestro propio estado de ánimo.

mo, estado fisiológico y sobre todo el estándar que estamos utilizando para la evaluación, es decir, depende de aquello con lo que estemos comparando el objeto de la actitud. Así, de esta forma, podemos evaluar determinado comportamiento de un alumno de diferente manera si el alumno pertenece a una clase ruidosa en donde se dan con frecuencia las interrupciones o si pertenece a una clase donde impera el silencio y el orden. Tal vez en el primer caso lo veamos como una cosa habitual y no hagamos nada, pero en el segundo caso seguramente corrijamos el comportamiento más firmemente.

Estudiaremos, por tanto, qué actitudes tiene formadas el profesorado de Castilla La Mancha respecto a la solución de conflictos pero, más que centrarnos en situaciones individuales, nuestro estudio se orientará a conocer el componente social del fenómeno, en otras palabras, qué actitudes tiene almacenadas el profesorado novel castellano-manchego respecto a la forma de solucionar un conflicto. Consideramos este asunto de gran relevancia, ya que las actitudes suelen persistir estables en el tiempo, si el contexto permanece estable.

De los tres componentes que tiene una actitud -creencias, emociones y conductas (López Sáez, 2006, p. 189)-, y en la línea que proponen Eagly y Chaiken (1993), quienes distinguen entre respuestas cognitivas, afectivas y conativo-conductuales, nuestro estudio se dirige a evaluar solo el componente referido a las creencias, pensamientos, ideas y conocimientos (componente cognitivo de la actitud) que los profesores tienen respecto a la mejor manera de resolver un conflicto y que puede o no coincidir con la evaluación del resto de componentes de la actitud. Según Morales (2001), “la evaluación de un objeto actitudinal guarda una estrecha relación con las creencias de la persona acerca de tal objeto, con lo que piensa sobre él. Nos sentimos atraídos hacia todo lo que nos ayuda a conseguir nuestros objetivos...”

A pesar de que existe la creencia generalizada de que las actitudes guían el comportamiento, en ocasiones sabemos que no van acompañadas la actitud y la conducta. Según Fazio (1990), las actitudes guían el comportamiento mediante dos tipos de procesamiento cognitivo: un procesamiento espontáneo, basado en la activación automática de una actitud relevante, y un procesamiento elaborado, que analiza detalladamente la información disponible. Por tanto, los profesores, según este modelo denominado “MODE”, ante una situación de clase y dependiendo de la gravedad e importancia del contexto, pueden “disparar” automáticamente el comportamiento asociado a la actitud en los casos más leves y utilizar un procedimiento más reflexivo, teniendo en cuenta los costes y beneficios de actuar de una u otra manera en los casos de mayor importancia o gravedad del conflicto.

Encontramos muy interesantes para nuestro estudio las opiniones de Ajzen (1991) y Fishbein y Ajzen (1975), en cuya teoría de la acción razonada la intención que tiene la persona de realizar una conducta se convierte en el elemento central. Así, el principal determinante de la conducta va a ser que la persona tenga o no intención de realizar ese comportamiento. La intención se juzga pues como el principal factor psicológico que se puede predecir. En su primera formulación, Fishbein y Ajzen (1975) hablan de que la intención de conducta tiene un componente personal, que refleja la actitud hacia la conducta, y otro contextual, que refleja la norma social subjetiva. En el primer componente, la actitud hacia la conducta muestra un modelo de expectativa-valor que tiene en cuenta las distintas consecuencias de la conducta y la valoración de sus resultados. En el segundo componente, la norma subjetiva depende, por un lado, de las creencias sobre lo que piensan individuos importantes para el sujeto sobre el tema y, por otro lado, de la motivación de la persona para acatar esa opinión.

A esta teoría de la acción razonada se une en el tiempo un nuevo factor, el control percibido, conformando la teoría de la acción planificada que se refiere a la percepción que tiene la persona de lo fácil o difícil que le resultará realizar el comportamiento. Este factor afecta directamente a la posibilidad real de ejecutar la conducta.

Citar también por su importancia la teoría la disonancia cognitiva formulada en su inicio por Festinger (1957) y que se basa en la observación de la discrepancia existente a veces entre actitud y comportamiento, entre lo que pensamos y lo que realmente hacemos. En otras palabras, habrá profesores que piensan que lo mejor para resolver un conflicto pasaría por realizar una determinada intervención o seguir un determinado protocolo de actuación, pero luego, en la práctica, el resultado va a ser otro y la conducta de este profesor no tiene nada o muy poco que ver con lo que “ponía en el papel”.

En López Sáez (2006, p. 213) encontramos cómo en este supuesto el profesor en cuestión podría reducir la disonancia, el malestar subjetivo que le proporciona el no actuar como debiera, añadiendo elementos nuevos consonantes con la conducta realizada, aumentando la importancia de los elementos consonantes y disminuyendo la importancia de los elementos discordantes.

Existen distintos paradigmas que explican la existencia de disonancia dependiendo de la situación. Uno de los que más se aproxima a lo que acontece en un aula sería el paradigma de la desconfirmación de creencias. Según este modelo, la exposición a nueva información puede generar cogniciones incongruentes con las ya existentes, por lo que se produciría disonancia, es decir, un estado que conlleva un cierto malestar psicológico. Una de las formas para disminuir la disonancia sería cambiar las creencias previas. Creemos que un cierto número de profesores, a pesar de saber lo que hay que hacer a nivel teórico en una determinada situación, emiten una conducta diferente y buscan nuevas creencias para justificar su actuación, ante la posibilidad de que el hecho que provoca la conducta desconfirme las creencias previas, justificando así su nuevo comportamiento en el aula.

Por tanto, en nuestro estudio nos disponemos a evaluar los conocimientos previos, las creencias previas que a nivel teórico o incluso práctico, tienen los profesores noveles ante la mejor forma de enfrentarse a un conflicto. Aunque, como bien sabemos los que llevamos mucho tiempo en la enseñanza, los problemas de convivencia en el aula no se producen exclusivamente ante este tipo de profesores -ya que la problemática conductual ocurre ante cualquier profesional docente independientemente de los años de servicio que tenga-, hemos de reconocer que los problemas de manejo y control de clase son los que acontecen con mayor frecuencia.

Tal y como quedó corroborado en nuestro anterior estudio con base en las entrevistas al profesorado, estamos tratando con un docente aún “inexperto”, juicio en el que coincidían estos profesionales al manifestar que la formación inicial resulta muy escasa en el ámbito de las prácticas tutorizadas por expertos. Los problemas de disciplina se producen con más frecuencia en las aulas de profesores inexpertos que en aquellas clases ocupadas por profesores con más años de experiencia. De ahí el hecho de seleccionar a este tipo de profesorado y no otro.

A la luz de todo lo anterior, hemos visto la necesidad de conocer las creencias del profesorado respecto a la manera que tienen de abordar la solución de conflictos. Según Berns (2007), entre los elementos que caracterizan a un profesor están su estilo de enseñanza, su forma de manejar la clase y sus expectativas. Sobre estos tres extremos vamos a tratar de conocer y profundizar en nuestro estudio. Así, veremos por qué estilo de liderazgo se inclinan los profesores noveles, ya sea éste autoritario (autocrático), permisivo (*laissez-faire*) o democrático, según

la concepción clásica sobre estilos de liderazgo de Lewin, Lippit y White (1938). Ese estilo de liderazgo nosotros lo identificaremos con los estilos de manejo del conflicto.

Estos autores demostraron que el estilo de liderazgo tiene efectos sobre las interacciones de los alumnos. Los niños que se veían sometidos a un profesor autoritario se mostraban agresivos y descontentos, pero desarrollaban más trabajo en clase. Los niños del grupo con un profesor de estilo democrático se mostraban menos hostiles, disfrutaban y producían más, aunque menos que los anteriores. Los niños del grupo con un profesor permisivo estaban descontentos, aburridos y no rendían.

Si estos estilos de liderazgo los trasladamos a la solución de conflictos -ya que la solución de conflictos en un centro educativo pasa por considerarse como una más de las múltiples situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que se ven habitualmente sometidos profesor y alumno-, podemos pensar que el profesor cuenta con tres formas o estilos distintos para enfrentarse a los conflictos. Debemos aclarar en este punto que en la realidad educativa no aparecen normalmente estos estilos en sentido puro, aunque los profesores pueden manifestar un mayor o menor grado de preferencia por uno determinado.

Veamos dichos estilos clásicos de liderazgo:

- Estilo autoritario: El profesor impone un control estricto sobre la conducta de los alumnos, con exigencias a veces inadecuadas y castigos poco razonables. La disciplina que se exige viene marcada por un carácter unilateral, basada en las relaciones de poder, poder que aplica sin ningún sometimiento a la discusión. El profesor toma todas las decisiones.
- Estilo permisivo: Estos profesores no imponen apenas restricciones al comportamiento de sus alumnos. El control de la conducta tiene un carácter laxo. Se mantienen al margen lo más posible, dejando toda la iniciativa a los alumnos.
- Estilo democrático: Los profesores utilizan el diálogo para resolver conflictos. Cuentan con los miembros del grupo, animan a los alumnos a la discusión ordenada y a decidir de manera consensuada. Suelen participar como un miembro más del grupo.

Aplicar uno u otro estilo deriva consecuencias. Así, el profesor que se comporta de manera autoritaria genera más hostilidad entre sus alumnos, el profesor democrático genera menos hostilidad y el estilo permisivo provoca más descontento, porque no resuelve nada.

Considerando las implicaciones educativas de los estilos de enseñanza, Martín del Buey afirma que cada profesor desarrolla su papel en función de las creencias implícitas que tiene sobre lo que actúa y que cada estilo también implica unas consecuencias:

- El estilo autocrático (autoritario) puede tener consecuencias negativas en tanto en cuanto fomenta la sumisión y dependencia y no permite que el individuo se muestre con espontaneidad, además de crear un clima tenso y conflictivo en el grupo. Existen dos tipos de respuestas de los alumnos sometidos a este estilo de enseñanza:
 - Si el sujeto se muestra apático, se fomenta una actitud de dependencia en el alumnado.
 - Si el sujeto se muestra agresivo, se manifiesta una actitud de resistencia y rebeldía en el alumno.

- El estilo democrático se caracteriza por la eficacia, fomenta la originalidad y la participación crítica, despierta la motivación por el trabajo y la cooperación. Con este estilo se anima a los sujetos a que presten más atención al grupo y a las relaciones personales.
- El estilo permisivo del profesor no pretende influir ni cambiar a los alumnos, eliminando así cualquier relación educativa. No califica las actuaciones ni los comportamientos de los miembros del grupo.

Por otro lado, también sabemos por los estudios de Bandura (1973) que niños tratan de imitar precisamente los modelos que perciben como afectuosos, con prestigio, control sobre los recursos y con capacidad de premiar o castigar los comportamientos. Por tanto, el modelo a imitar según estas conclusiones sería el estilo democrático.

En definitiva, pretendemos con nuestro trabajo conocer, siempre a nivel de creencias, el estilo de enseñanza del profesor, aquél con el que se va a enfrentar a una clase y va a tratar de solucionar conflictos entre los alumnos.

3.4.1. Objetivos

3.4.1.1. Objetivo General

El objetivo general de la investigación consiste en estudiar cómo el profesor novel se posiciona ante el conflicto dentro del aula, para así ayudar a predecir, explicar e intervenir en dichos problemas desde el punto de vista de la resolución de conflictos y la mediación escolar.

3.4.1.2. Objetivos Específicos

1. Recoger información sobre cómo se enfrenta y qué tipo de respuesta da un profesor novel a los problemas de conducta cotidianos que se encuentra o se va a encontrar en un centro docente.
2. Obtener información cuantitativa sobre los estilos de enseñanza que, sobre el papel o en los primeros años de experiencia, tienen los profesores de Secundaria para solucionar conflictos.
3. Evaluar la efectividad de la respuesta de los profesores noveles sobre situaciones hipotéticas de manejo de clase.
4. Conocer qué actitudes tiene formadas el profesorado de Castilla la Mancha respecto a la solución de conflictos.
5. Conocer el componente social del fenómeno, en otras palabras, qué actitudes tiene aprehendidas el profesorado novel castellano-mancheño respecto a la forma de solucionar un conflicto.
6. Conocer el principal determinante de la conducta: el comportamiento que la persona tenga o no intención de realizar ante una situación hipotética de conflicto.
7. Evaluar los conocimientos previos, las creencias previas que a nivel teórico o incluso práctico tienen los profesores noveles ante la mejor forma de enfrentarse a un conflicto.

8. Evaluar el estilo de enseñanza, su forma de manejar la clase y sus expectativas en cuanto al tipo de estilo de manejo de los conflictos por el que se inclinan los profesores noveles, según la concepción clásica sobre estilos de liderazgo de Lewin y otros (1938): autoritario (autocrático), permisivo (laissez-faire) y democrático.
9. Como hemos dicho anteriormente, buscamos identificar la “intención de hacer” del profesor ante un conflicto en clase.

3.4.2. Metodología

3.4.2.1. Muestra.

Se han llevado a cabo 385 encuestas a otros tantos profesores noveles funcionarios de carrera e interinos que ejercen como docentes en la enseñanza pública no universitaria de la comunidad autónoma de Castilla la Mancha. Hemos considerado novel al que profesor de Enseñanza Secundaria, o maestro de Enseñanza Primaria, con 3 o menos años de experiencia docente.

Estos profesores -como hemos dicho anteriormente- tienen en los centros el “san benito” de acumular prácticas docentes que favorecen los problemas de conducta. Se trata de una muestra de juicio (no probabilística). La población objeto de estudio ha sido la de los profesores en ejercicio de Primaria y Secundaria de la enseñanza no universitaria de ambos géneros, que trabajan en la enseñanza en la comunidad de Castilla la Mancha.

Resulta muy difícil estimar esta población. Los datos estadísticos ofrecidos por el informe del Consejo Escolar Regional del 2006 titulado *Situación del Sistema Educativo en Castilla la Mancha* indican la existencia de 5.120 profesores interinos, de los que habría que deducir el número de interinos que lleva trabajando más de 3 años. A esta bolsa se sumarían los aprobados en las últimas 3 convocatorias de oposiciones que no pertenecían al colectivo de interinos. Si en estos 3 últimos concursos-oposición se ofertaron un total de 2751 plazas, de las cuales aproximadamente un 70% las alcanzaron profesores interinos, estaríamos hablando de aproximadamente 1179 nuevos profesores incorporados al sistema sin pasar por la categoría de interino.

Como aproximadamente la mitad del profesorado interino tiene más de 3 años de servicio, estaríamos hablando de una población aproximada de 3.739 profesores que están trabajando en Castilla la Mancha y tienen 3 o menos años de servicios.

El tipo de muestreo utilizado ha sido no probabilístico del tipo muestra de juicio. Asumimos el problema de la representatividad, pero consideramos suficientes para nuestros fines los resultados que puedan obtenerse de la encuesta.

De los datos obtenidos del anterior informe citado del Consejo Escolar Regional, sabemos que el 37% del profesorado de la enseñanza pública no universitaria de Castilla la Mancha lo constituyen hombres y el 63% mujeres. Los datos de la distribución muestral por sexo de la muestra obtenida (385 profesores) quedan explicados en las tablas 3.46 y 3.47, así como en las Figuras 3.16 y 3.17. Se aproximan mucho a las cifras que recoge el informe del Consejo Escolar y estarían dentro de los márgenes del intervalo de confianza del 95%:

SEXO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
MUJER	274	71,2%	71,2%
VARÓN	111	28,8%	100,0%
Total	385	100,0%	100,0%

Intervalo confidencial con un nivel de confianza del 95%.
Mujeres: intervalo entre 66,3% y 75,6%
Varones: intervalo entre 24,4% y 33,7%.

Tabla 3.46. Distribución muestral obtenida por sexo del profesorado encuestado.

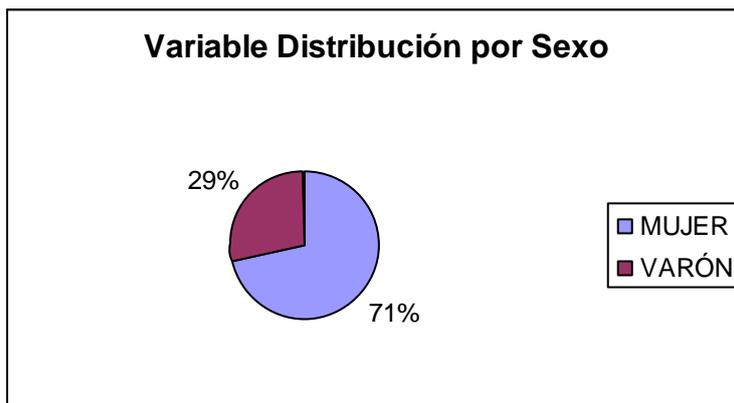


Figura 3.16. Distribución variable sexo.

TOTAL AÑOS DE DOCENCIA	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	252	65,5%	65,5%
2	73	19,0%	84,4%
3	60	15,6%	100,0%
Total	385	100,0%	100,0%

Intervalo confidencial con un nivel de confianza del 95%.
1 año de docencia: intervalo entre 60,4% y 70,2%.
2 años de docencia: intervalo entre 15,2% y 23,3%.
3 años de docencia: intervalo entre 12,2% y 19,7%.

Tabla 3.47. Distribución muestral obtenida por años de docencia del profesorado encuestado.

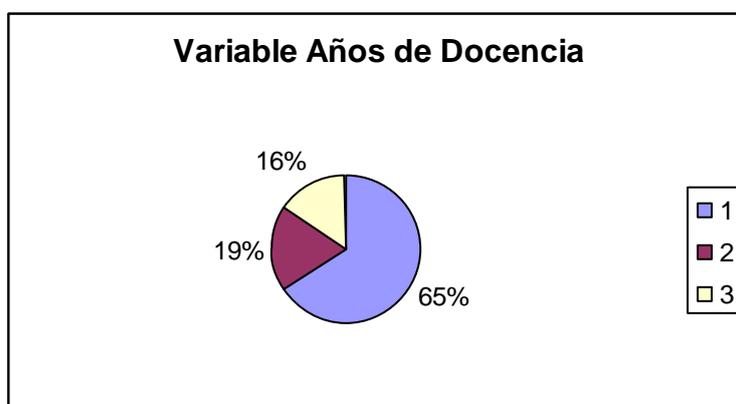


Figura 3.17. Distribución variable años docencia.

3.4.2.2. Instrumentos

El diseño de la encuesta fue muy sencillo. La información que se deseaba recoger, según la propuesta de los objetivos específicos pretendía conocer a nivel de creencias, el estilo de abordaje del profesor ante un conflicto entre alumnos.

Las únicas variables sociodemográficas que se tuvieron en cuenta fueron el sexo y los años de servicio del profesor encuestado, a fin de recopilar, por un lado, un número proporcional de encuestas de ambos sexos y de recoger, por otro, información solo de profesores noveles. El sistema de recopilación de datos que se decidió utilizar fue un cuestionario con nueve ítems. Se trataba de ítems de respuesta cerrada con 4-5 alternativas. Este cuestionario puede revisarse al final del trabajo, en el APÉNDICE 2.6.

Tradicionalmente las actitudes se han medido mediante procedimientos de autoinforme (cuestionarios) en los que, utilizando escalas tipo Likert o de diferencial semántico, la persona sitúa en la escala su grado de acuerdo o desacuerdo. El cuestionario que elaboramos no pretendía medir la intensidad de las actitudes del profesorado, sino única y sencillamente intentaba saber qué respuesta daría el profesor ante una determinada situación de conflicto.

La evaluación que planteábamos al comienzo tiene sus problemas. Por un lado, aunque la situación no pasa de ser una simulación, la respuesta que se da “en caliente” en ocasiones difiere de la que se debiera dar. Por otro lado, en una encuesta no disponemos de medios para realizar una medida implícita de la tendencia del sujeto: observación del comportamiento no verbal, respuestas psicofisiológicas... En este caso, también sabemos que el aspecto de la resolución de conflictos puede dar lugar a que los profesores caigan en un sesgo de respuesta (deseabilidad social), tendiendo a responder en función de lo aprobado socialmente. Aún así, nuestra investigación puede resultar útil, ya que la posibilidad de evaluar lo que en estos momentos, año 2007, piensa un profesor en cuanto a lo que él considera la mejor forma de responder resulta tan interesante o más que saber cómo respondería un profesor en una situación concreta.

3.4.2.3. Procedimiento.

La administración de los cuestionarios se realizó durante una fase de realización de cursos a distancia, dentro del programa de formación del profesorado del sindicato ANPE de Castilla la Mancha para el curso 2006/07, durante los meses de septiembre a febrero de 2006. La participación era totalmente voluntaria y no tenía ninguna repercusión a efectos de evaluación del curso. El único requisito o criterio de selección pasaba por estar en ejercicio, bien como funcionario interino o funcionario de carrera a la fecha de realización del curso, en cualquiera de las etapas educativas de la enseñanza no universitaria obligatoria de Castilla la Mancha, con menos de 3 años de servicios.

La aceptación fue muy buena, a tenor de que la respuesta, contabilizada con el 95% de los profesores participantes en los cursos que reunían dichos requisitos. Se fueron recepcionando encuestas hasta alcanzar el tamaño muestral de 385 encuestas.

Previamente, un grupo de 4 orientadores nos reunimos para realizar dos evaluaciones del cuestionario: en primer lugar, para decidir qué ítems de respuesta podrían ser clasificados dentro de uno de los 3 estilos de liderazgo antes vistos y, en segundo lugar, para calificar el grado de efectividad de la respuesta en la situación descrita.

En la primera evaluación, seleccionamos por consenso qué respuestas de cada ítem podrían ser encuadradas dentro del estilo de respuesta: autoritario, evasivo (permisivo) y democrático. Se clasificaron dentro de cada grupo los siguientes porcentajes de ítems:

- 29,29 % de los ítems se agruparon dentro del conjunto denominado Tipo Autoritario.
- 31,71 % de los ítems fueron agrupados dentro del conjunto denominado Tipo Evasivo.
- 39,02 % de los ítems se agruparon dentro del conjunto denominado Tipo Democrático.

En la Tabla 3.48 queda reflejada la clasificación de los ítems del cuestionario de la encuesta.

TIPOS DE MÉTODOS PARA RESOLVER LOS CONFLICTOS PLANTEADOS		
El total de ítems del cuestionario de la encuesta han sido clasificados en una de las 3 categorías.		
AUTORITARIO	EVASIVO	DEMOCRÁTICO
1. A	1. B	1. C
2. B	1. D	2. A
3. C	2. E	2. C
4. A	3. A	2. D
5. A	4. D	3. B
5. D	4. E	3. D
6. C	5. C	4. B
7. E	6. B	4. C
8. A	6. D	5. B
8. B	7. B	6. A
9. A	8. D	7. A
9. B	9. D	7. C
	9. E	7. D
		8. C
		8. E
		9. C

Tabla 3.48. Asignación de los ítems del cuestionario de la encuesta a los diferentes estilos de respuesta de un profesor ante un conflicto.

En la segunda evaluación, se clasificaron los ítems según el grado de efectividad de la respuesta que incluía el ítem, en una escala que iba desde 1 [la menos efectiva] a 4 (5 cuando el ítem tenía 5 respuestas posibles) [la más efectiva]. De esta forma, en la encuesta los sujetos obtuvieron una puntuación relacionada con lo que los expertos denominaron “manejo adecuado de la situación de conflicto”. Los resultados vienen recogidos en la Tabla 3.49.

GRADO DE EFECTIVIDAD DE LAS RESPUESTAS A CADA ÍTEM								
1 (poco) – 4 o 5 (mucho)								
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9
1. A= 3	2. A= 3	3. A= 1	4. A= 3	5. A= 2	6. A= 4	7. A= 5	8. A= 2	9. A= 4
1. B= 1	2. B= 2	3. B= 4	4. B= 5	5. B= 4	6. B= 2	7. B= 1	8. B= 3	9. B= 1
1. C= 4	2. C= 4	3. C= 2	4. C= 4	5. C= 1	6. C= 3	7. C= 3	8. C= 4	9. C= 5
1. D= 2	2. D= 5	3. D= 3	4. D= 2	5. D= 3	6. D= 1	7. D= 4	8. D= 1	9. D= 3
	2. E= 1		4. E= 1			7. E= 2	8. E= 5	9. E= 2

Tabla 3.49. Asignación de puntuación a los ítems del cuestionario de la encuesta según el grado de efectividad de la medida propuesta.

En cuanto al error de muestreo, al haber optado por un método de muestreo subjetivo, el procedimiento plantea problemas derivados del desconocimiento de las probabilidades de selección, lo que impiden obtener estimadores adecuados de los errores típicos (Gil y Martínez, 2001, p. 428).

Como desconocemos el efecto del diseño, para calcular el tamaño de la muestra utilizamos una aplicación informática que realiza los cálculos por los procedimientos generales del muestreo aleatorio simple. Como el tamaño de la población está entre 5.000 y 10.000 sujetos para una precisión de $\pm 5\%$, nivel de confianza del 95%, el tamaño muestral estimado se corresponde con 385 profesores. El error muestral deseado lo fijamos en el 5% y la varianza máxima posible $p=q=0,50$.

FICHA TÉCNICA DE LA ENCUESTA	
Ámbito:	Regional (Comunidad Autónoma Castilla la Mancha).
Universo:	Profesores de la enseñanza pública en ejercicio de ambos sexos con tres o menos de tres años de servicio.
Tamaño de la muestra:	385 profesores.
Diseñada:	385 encuestas.
Realizada:	385 encuestas.
Procedimiento de muestreo:	Muestra de tipo subjetiva incidental. Selección de los entrevistados por cuotas de sexo.
Representatividad:	A pesar de las limitaciones que tiene la no selección de los entrevistados por métodos probabilísticos, la muestra la creemos representativa de los profesores de la enseñanza pública castellano manchega. Por el tamaño de la muestra, si esta fuera al azar, el error muestral se correspondería con una cifra de $\pm 5\%$ para $p=0,5$ y un margen de confianza del 95%.
Fecha de realización:	Durante los meses de septiembre a febrero de 2007, mediante cuestionario.

3.4.3. Observación de la acción 3. Análisis de datos y resultados

Para grabar y analizar los datos utilizamos el programa Epi Info versión 3.3.2. Creamos una vista y una página para poder escribir los datos de cada cuestionario. Posteriormente se grabaron los datos de las encuestas y, finalmente, se analizaron con dicho programa. Los resultados aparecen de manera profusa a continuación, reflejados en distintas tablas y gráficos.

1. ¿Qué haría ante un alumno que le interrumpe la clase?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mandarlo callar o corregirlo con algún castigo si reincide	27	7,0	7,0	7,0
Ignorarlo	6	1,6	1,6	8,6
Hablar con él de la importancia que tiene el mostrar respeto a los otros	352	91,4	91,4	100,0
Avisar a la familia y que ella tome medidas	0	0	0	100,0
Total	385	100,0	100,0	

Tabla. 3.50. Resultados ítem 1.

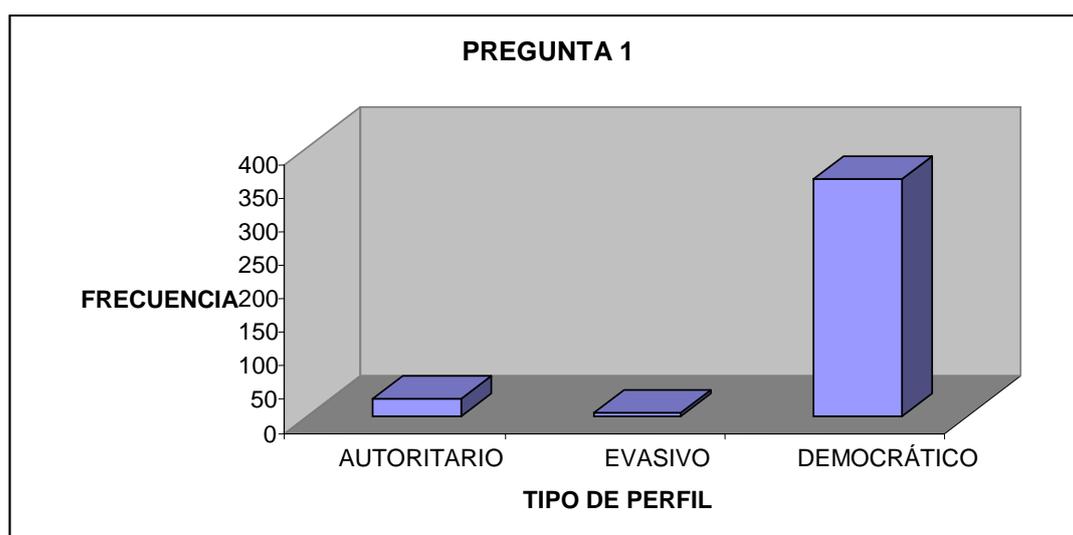


Figura 3.18. Gráfica de barras respuestas a pregunta 1 según perfil.

Ítem 1. El porcentaje de respuesta mayoritario del profesorado (91,4%) manifiesta que, ante un caso de interrupción en clase, la mejor opción pasa por utilizar el diálogo con el alumno, antes que utilizar medidas coercitivas, utilizar un procedimiento de extinción o buscar la solución indirecta (que la familia lo solucione).

2. ¿Qué haría ante un alumno que hace comportamientos despreciativos dirigidos a otros alumnos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Me entrevistaría en primer lugar con la familia para tratar el tema	20	5,2	5,2	5,2
Recriminaría su comportamiento delante de sus compañeros y en su caso castigarlo	20	5,2	5,2	10,4
Tratar el problema con todo el grupo de clase	146	37,9	37,9	48,3
Hablar con el chico en privado e intentar que pida perdón a sus compañeros	199	51,7	51,7	100,0
No haría nada, si ello no interrumpe la clase	0	0	0	100,0
Total	385	100,0	100,0	

Tabla. 3.51. Resultados ítem 2.

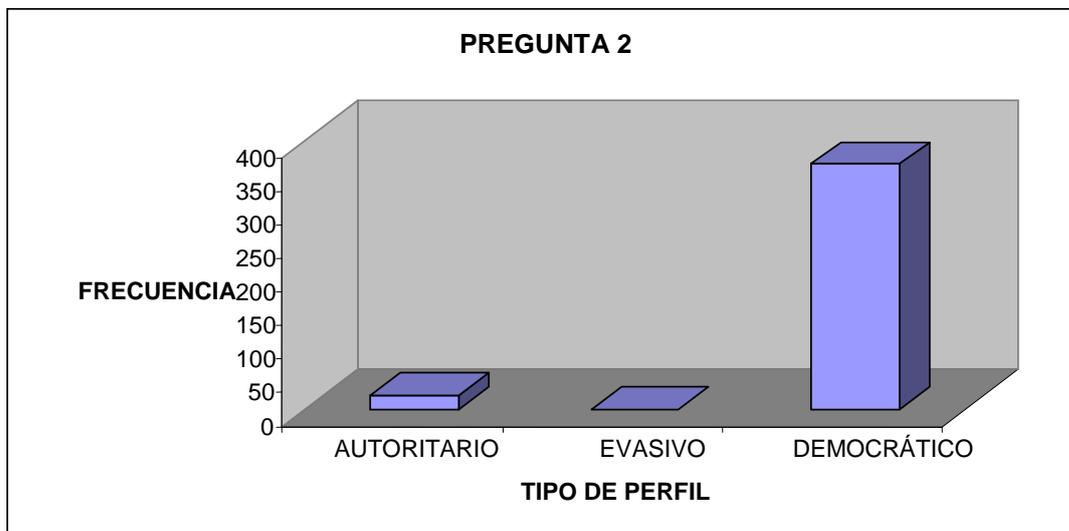


Figura 3.19. Gráfica de barras respuestas a pregunta 2 según perfil.

Ítem 2. En este ítem, se analiza la intervención ante un caso de comentario despreciativo de un alumno hacia otros alumnos. La respuesta se la reparten precisamente también las dos opciones que implican el uso del diálogo dentro del aula. Las alternativas C y D suman el 89,6% de las respuestas. Son muy bajos los porcentajes de respuesta que implican la corrección verbal y la entrevista familiar como primera opción y nadie opta por no hacer nada.

3. ¿Qué haría ante un alumno que hace un comentario despreciativo hacia usted?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si no es grave, no dar mucha importancia, hacerme el sordo	13	3,4	3,4	3,4
Pasar de él y al final de la clase hablar el asunto en privado para ganarme su confianza y que este hecho no se vuelva a repetir	168	43,6	43,6	47,0
Recriminarle rápidamente su comportamiento y aplicar lo que diga el Reglamento de Régimen Interno al respecto	44	11,4	11,4	58,4
Pedirle que se disculpe en público, enseñarle a disculparse sino puede	160	41,6	41,6	100,0
Total	385	100,0	100,0	

Tabla. 3.52. Resultados ítem 3.

PREGUNTA 3

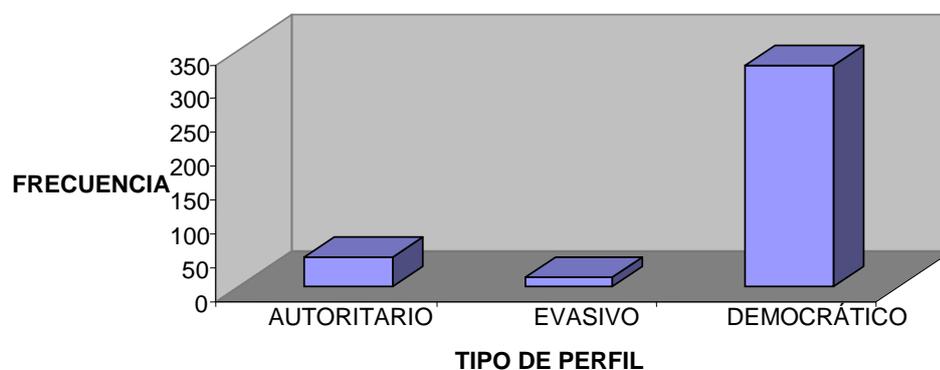


Figura 3.20. Gráfica de barras respuestas a pregunta 3 según perfil.

Ítem 3. En este ítem se analiza la respuesta a un caso de comentario despreciativo dirigido al profesor. Aquí se produce un cambio en la tendencia de la respuesta. Así un 11,4% de profesores sí que recriminarían rápidamente su comportamiento. Un 41,6% le pedirían disculpas inmediatas y en público y un 43,6% evitaría la corrección delante de toda la clase y buscaría en privado la solución del problema.

4. ¿Qué haría que se niega a realizar las actividades que se proponen dentro de su aula?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Recordarle que es una obligación y no permitir de ningún modo que este hecho se repita, si es necesario castigarlo	5	1,3	1,3	1,3
Dialogar con el niño para conocer el motivo y después hablaría con la familia para buscar una solución conjunta	119	30,9	30,9	32,2
Motivarlo con algo que le guste. Hacer actividades atractivas. Ayudarle a realizarlas	258	67,0	67,0	99,2
Comunicarlo a los padres y que ellos tomen medidas	3	0,8	0,8	100,0
No hacer nada, si no molesta	0	0	0	100,0
Total	385	100,0	100,0	

Tabla. 3.53. Resultados ítem 4.

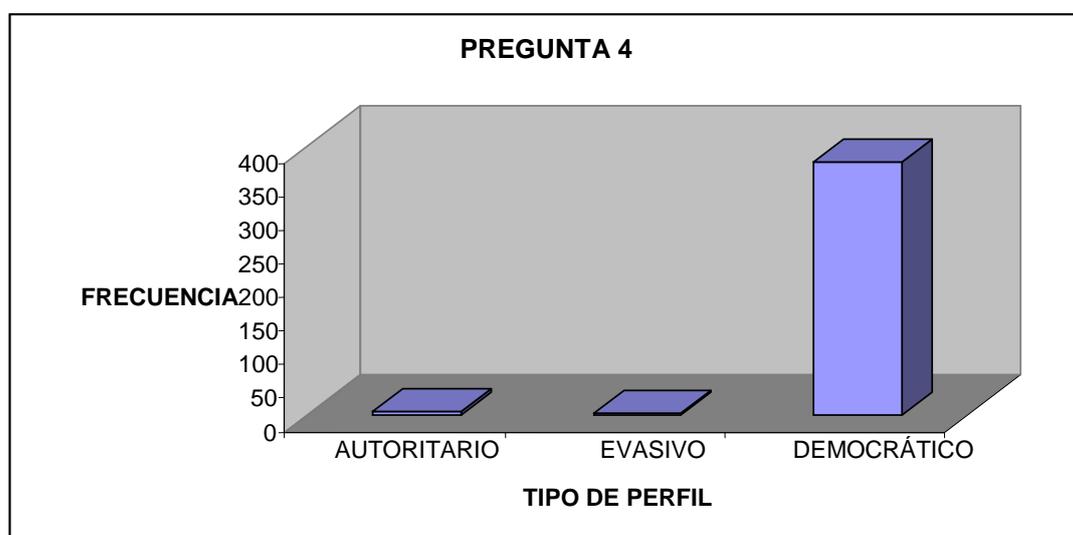


Figura 3.21. Gráfica de barras respuestas a pregunta 4 según perfil.

Ítem 4. Aquí se analiza el caso de un alumno que muestra una actitud de apatía y negativismo, no quiere hacer nada. La respuesta mayoritaria se inclina por asumir individualmente el problema y utilizar técnicas de motivación para intentar que trabaje: así lo haría el 67%. Un 30,9% se inclinarían por buscar las causas de su comportamiento e implicar a la familia en la solución del tema. Las opciones que implican castigo, trasladar el problema por completo a los padres y no hacer nada obtienen frecuencias bajísimas.

5. ¿Qué haría ante una situación de desafío a su autoridad o desobediencia a propósito de lo que usted manda hacer dentro del aula?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar seriamente con el alumno y no permitir en absoluto un ataque a la autoridad del profesor. Si es necesario lo expulsaría de clase	49	12,7	12,7	12,7
Hablar con él de manera individual para que me explique el por qué de su comportamiento y tratar de llegar a acuerdos entre ambos	268	69,6	69,6	82,3
Informar inmediatamente a los padres y que ellos pongan las medidas disciplinarias oportunas	2	0,5	0,5	82,9
Intentaría poner en práctica algún programa de modificación de la conducta	66	17,1	17,1	100,0
Total	385	100,0	100,0	

Tabla. 3.54. Resultados ítem 5.

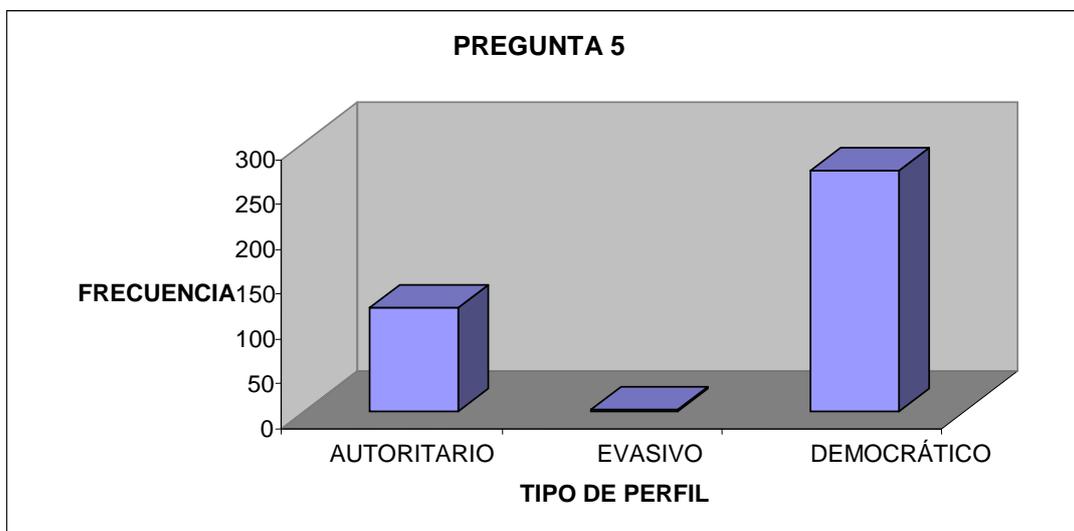


Figura 3.22. Gráfica de barras respuestas a pregunta 5 según perfil.

Ítem 5. En este caso estamos ante un problema grave de conducta, el alumno desafía y desobedece al profesor. El 69,6% del profesorado optaría por el diálogo en privado. En cambio un 17,1% pensaría en utilizar la modificación de conducta para corregir ese comportamiento y el 12,7% elegiría utilizar medidas coercitivas duras que llegarían incluso por la expulsión temporal de clase. Muy bajo el porcentaje 0,5% de quienes trasladarían el problema a la familia.

6. ¿Qué haría si se entera de una situación de maltrato entre compañeros (*bullying*)? A un alumno suyo sistemáticamente un grupo le acosa, insulta, veja, excluye, le pone motes, le esconde o quita pertenencias....

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con el grupo del problema del acoso, sensibilización, consecuencias para el alumno acosado, ponerse en el lugar...	257	66,8	66,8	66,8
Hablar con el alumno acosado y su familia y ponerlo en conocimiento del Jefe de Estudios del Centro y que se tomen las medidas apropiadas	90	23,4	23,4	90,1
Proteger al acosado e imponer una dura sanción al acosador	8	2,1	2,1	92,2
Hablar con el alumno acosador y su familia para que sus padres tomen las medidas oportuna y no se repita esta situación	30	7,8	7,8	100,0
Total	385	100,0	100,0	

Tabla. 3.55. Resultados ítem 6.

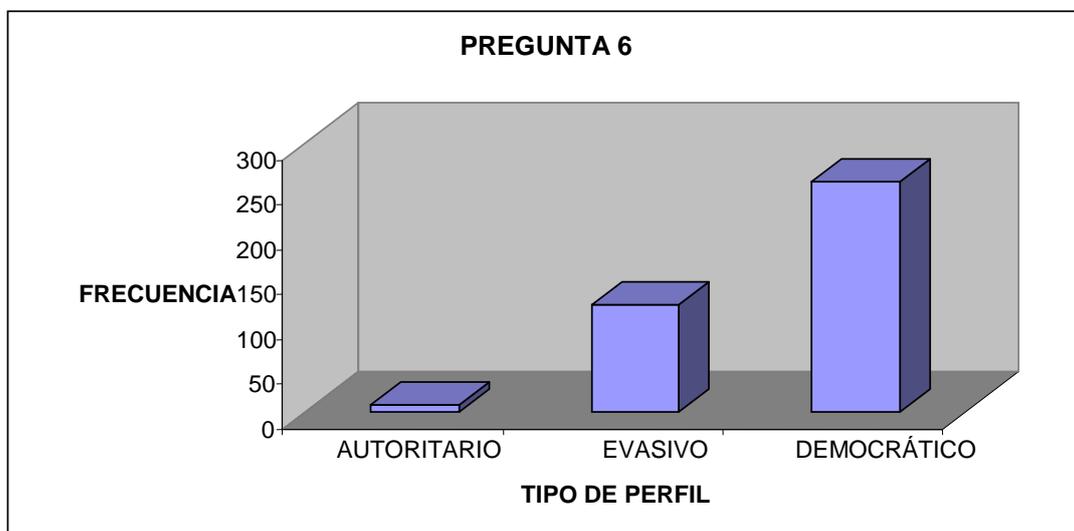


Figura 3.23. Gráfica de barras respuestas a pregunta 6 según perfil.

Ítem 6. Estamos ante un caso de acoso entre compañeros. El 66,8% del profesorado optaría por utilizar el grupo clase para promover la empatía entre los mismos y buscar una solución de grupo. Un 23,4% elegiría la opción de ayudar al alumno acosado y poner en manos de Jefatura de Estudios el problema. Las medidas coercitivas inmediatas las aplicaría casi un 10% del profesorado.

7. ¿Qué haría ante un caso de vandalismo del centro o que afecte a pertenencias de personas del centro?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Prevención desde la tutoría inculcando los valores del respeto y cuidado a las pertenencias personales y a las cosas que son de todos	219	56,9	56,9	56,9
Indagar quien ha sido y advertirle/s que sea la última vez antes de abrirle/s un expediente y expulsarle/s unos días	8	2,1	2,1	59,0
Identificar a los implicados para que de forma privada resolver el problema y que no vuelva a repetirse	64	16,6	16,6	75,6
Identificar a los responsables, hablar con las familias y procurar que reparen el daño que han infringido	76	19,7	19,7	95,3
Expulsión y reparación del daño	18	4,7	4,7	100,0
Total	385	100	100	

Tabla. 3.56. Resultados ítem 7.

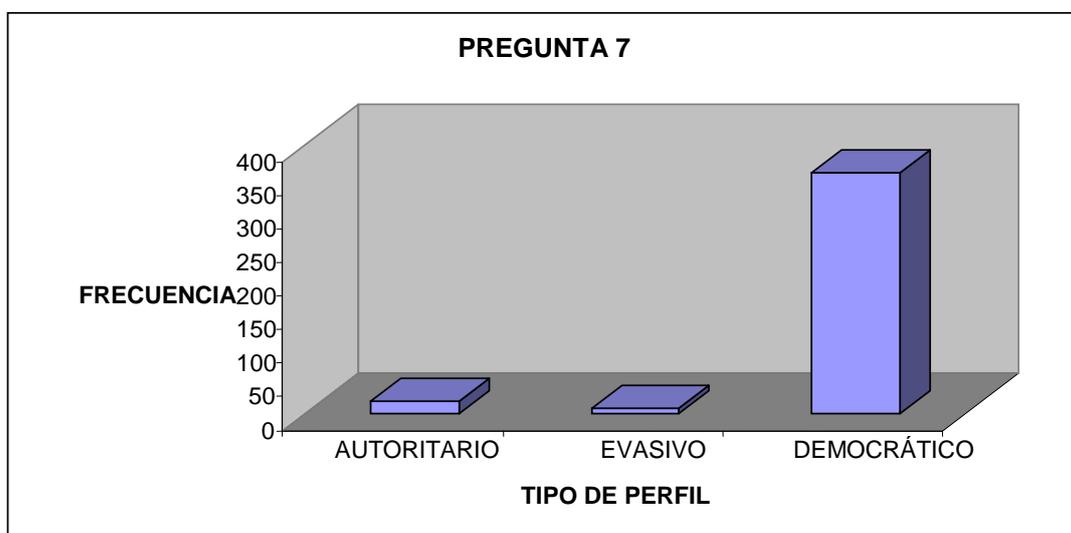


Figura 3.24. Gráfica de barras respuestas a pregunta 7 según perfil.

Ítem 7. Un caso de vandalismo en el centro. La mayoría, el 56,9%, optaría por tratar el tema en el grupo y procurar prevenir futuros episodios de vandalismo. El 19,7% se iría directamente a por los responsables para hacer pagar el daño producido. El 16,6% utilizarían el diálogo, el daño está hecho y lo que hay que hacer es que no vuelva a reproducirse. Un 6,8% se inclinaría por medidas coercitivas serias que pasan por la expulsión del centro.

8. ¿Qué haría ante una situación de agresión (física o verbal) de un alumno hacia otro alumno, se incluyen también las peleas entre alumnos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Castigar el comportamiento e informar rápidamente a las familias	22	5,7	5,7	5,7
Recriminarles su comportamiento y advertirles de un castigo si reinciden	6	1,6	1,6	7,3
Diálogo privado con los implicados y tratar de buscar una solución que satisfaga a ambas partes	87	22,6	22,6	29,9
Investigar el problema y una vez recogida la información: hechos, implicados...ponerlo en conocimiento de la Jefatura de Estudios	33	8,6	8,6	38,4
Hablar con ellos individual y luego conjuntamente y lograr que se pidan disculpas y se comprometan a resolver sus diferencias con métodos pacíficos	237	61,6	61,6	100,0
Total	385	100,0	100,0	

Tabla. 3.57. Resultados ítem 8.

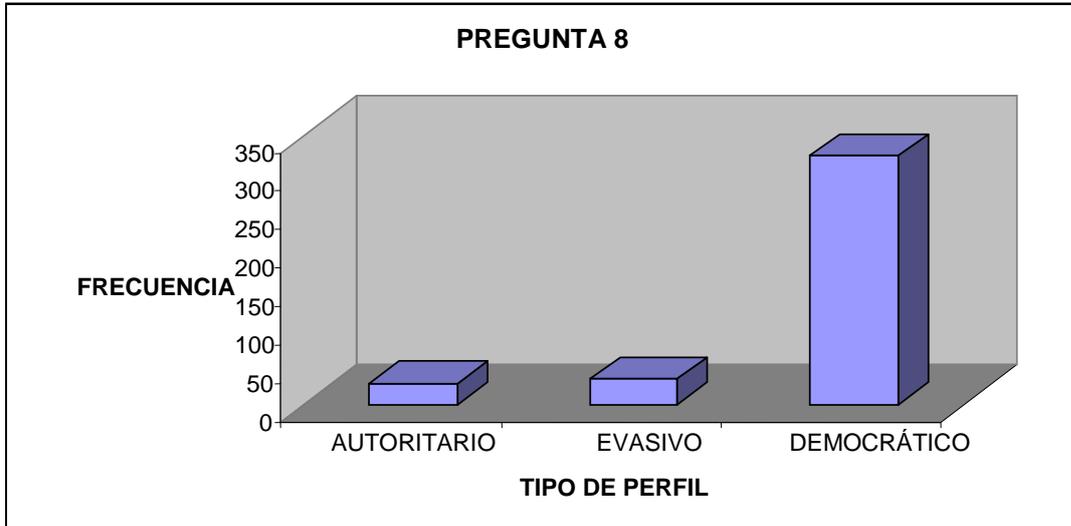


Figura 3.25. Gráfica de barras respuestas a pregunta 8 según perfil.

Ítem 8. Un caso de agresión directa entre alumnos. La mayoría, el 84,2% mediaría en el conflicto. Un 7,3% castigaría el comportamiento y un 8,6% trasladaría el problema a Jefatura de Estudios.

9. ¿Qué haría ante una situación de agresión verbal de un alumno hacia usted?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poner en conocimiento de Jefatura de Estudios y pedir que lo expulsen inmediatamente y se le abra un expediente.	5	1,3	1,3	1,3
Para evitar que se repita, poner una denuncia.	1	,3	,3	1,6
No actuaría en caliente. Intentaría hablar individualmente con él para tratar de buscar una alternativa educativa y eficaz.	316	82,1	82,1	83,6
Recriminaría su comportamiento y pondría el caso en conocimiento de la Jefatura de Estudios, para que adopten las medidas contempladas en el Reglamento de Régimen Interno.	58	15,1	15,1	98,7
Informaría a los padres para que ellos castiguen el comportamiento.	5	1,3	1,3	100,0
Total	385	100,0	100,0	

Tabla. 3.58. Resultados ítem 9.

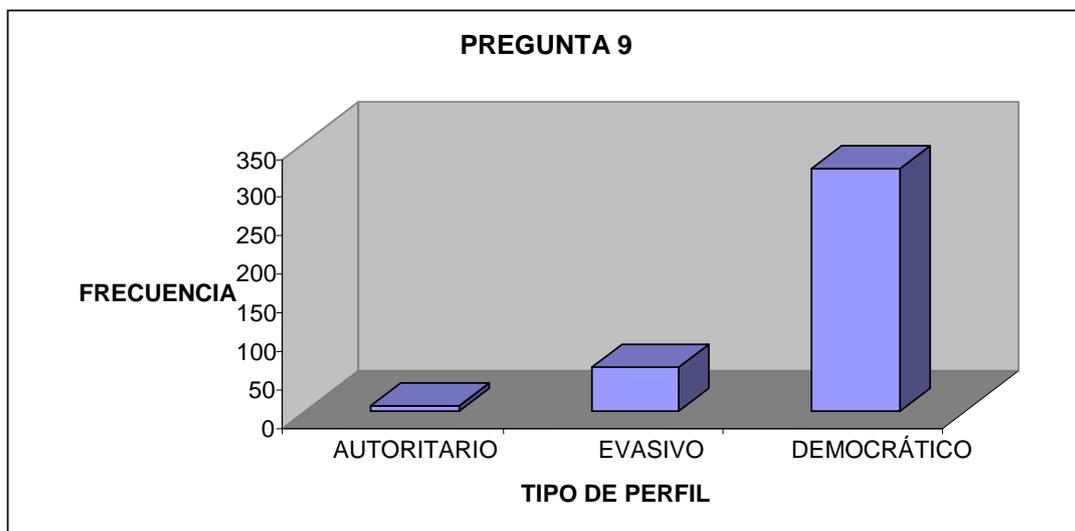


Figura 3.26. Gráfica de barras respuestas a pregunta 9 según perfil.

Ítem 9. Finalizamos con otro caso grave, cuando la agresión verbal se dirige al profesor. El 82,1% se inclina por utilizar procedimientos que impliquen el uso de la resolución pacífica de conflictos, a pesar de la gravedad del comportamiento. Un 15,1% recriminaría y exigiría un castigo. Un 1,3% trasladaría el problema a la familia y otro porcentaje igual al Jefe de Estudios. Solo denunciaría el 0,3%.

De lo visto hasta ahora, analizando los resultados de las respuestas a los 9 ítems, podemos hacer una serie de consideraciones.

Comprobamos, en la Tabla 3.59, que las respuestas del profesorado, mayoritariamente, pueden encuadrarse dentro de lo que hemos denominado perfil democrático de estilo de respuesta ante una situación de conflicto dentro del aula. Como el número de ítems que se clasificaban dentro de cada grupo es distinto, la probabilidad previa no era de 0,33 dentro de cada ítem por cada estilo de respuesta, sino que, aplicando el criterio de causalidad proporcional de Hair y cols. (1999), sería de 0,3386. Como vemos, el porcentaje de respuestas de los profesores que optan por adoptar el estilo democrático resulta muy superior al esperado por azar.

		PREGUNTA								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
PERFIL	AUTORITARIO	27	20	44	5	115	8	18	28	6
	EVASIVO	6	0	13	3	2	120	8	33	58
	DEMOCRÁTICO	352	365	328	377	268	257	359	324	316

Tabla. 3.59. Respuestas que se ajustan a cada uno de los tipos de perfil

Solo hay que apuntar discrepancias en los ítems 5 y 6. En el ítem 5, se preguntaba por la respuesta ante una situación de desafío a la autoridad del profesor. Un porcentaje alto de profesores opta por corregir mediante la expulsión o la modificación de conducta dicho comportamiento.

En el ítem 6, se preguntaba por una situación acoso entre alumnos, ante la que el profesorado está muy sensibilizado en la actualidad. En este caso, la respuesta evasiva, sin ser mayoritaria, sí que tiene un porcentaje de respuesta considerable. No creemos que signifique que el profesor no quiera hacer nada ante dicha situación, sino que tal vez no se sienta preparado para afrontar este tipo de situaciones y, por eso, traslada la responsabilidad a Jefatura de Estudios o a las familias implicadas en el caso.

En otro orden de cosas, en la Tabla 3.60 hacemos un análisis de la consistencia en las respuestas de los profesores.

AUTORITARIO			EVASIVO			DEMOCRÁTICO		
Nº de coincidencias	Frecue.	%	Nº de coincidencias	Frecue.	%	Nº de coincidencias	Frecue.	%
1	212	55,21	1	230	59,90	1	2	0,52
2	115	29,95	2	87	22,66	2	3	0,78
3	33	8,59	3	41	10,68	3	6	1,56
4	12	3,13	4	25	6,51	4	11	2,86
5	8	2,08	5	0	0	5	25	6,51
6	3	0,78	6	0	0	6	30	7,81
7	0	0	7	0	0	7	43	11,20
8	0	0	8	0	0	8	114	29,69
9	0	0	9	0	0	9	150	39,06

Tabla 3.60. Consistencia en la respuesta dependiendo del perfil de liderazgo.

Aparecen en tres columnas los distintos tipos de estilos de respuesta. En cada una de estas columnas aparecen tres divisiones.

En la columna “Nº de coincidencias”, recogemos para cada uno de los perfiles el número de respuestas coincidentes en un mismo cuestionario con un mismo estilo de respuesta. Se trata de lo que denominamos consistencia en la respuesta.

De este modo, observamos que en la columna perteneciente al perfil autoritario la frecuencia de profesores que han elegido 9 respuestas en un mismo cuestionario puntúa 0. Esa misma cantidad de profesores eligen 9 veces una respuesta en la que trataran de evadir su responsabilidad. En cambio, en el perfil democrático podemos observar que 150 profesores han contestado a los 9 ítems utilizando este perfil de respuesta en otros sendos cuestionarios.

Vemos cómo en los perfiles autoritario y evasivo los profesores manifiestan menor consistencia en su respuesta. Hay 212 y 230 profesores respectivamente que solo escogen una vez este tipo de estilo de respuesta, mientras que, a la inversa, hay tan solo 2 profesores que eligen una única vez el perfil de respuesta democrático y, como hemos dicho anteriormente, 150 que escogen siempre ese tipo de respuesta.

En las tres siguientes gráficas (3.27, 3.28, y 3.29) podremos apreciar visualmente lo recogido en la Tabla 3.60 y observar en qué perfiles hay mayor grado de consenso de respuesta, dependiendo del estilo de liderazgo que ejerce el profesor ante la situación de conflicto en el aula.

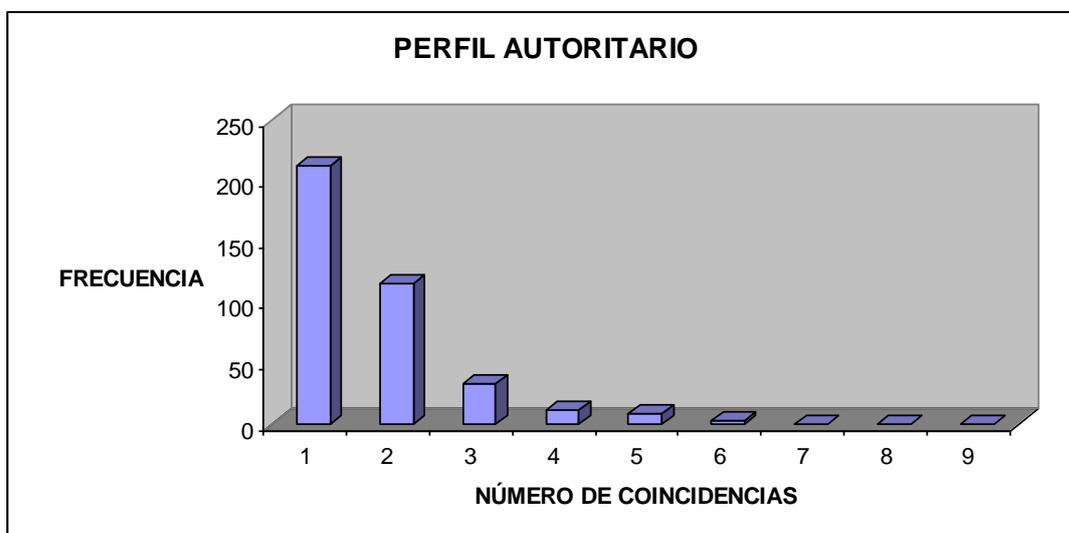


Figura 3.27. Gráfica que indica el número de veces que un profesor responde con el mismo perfil a un cuestionario. Respuestas pertenecientes al perfil autoritario.

En la Figura 3.27 encontramos que muy pocos profesores eligen consistentemente el estilo de respuesta autoritaria para resolver los conflictos en clase, optando por este tipo de respuesta 1, 2 ó 3 veces a lo sumo.

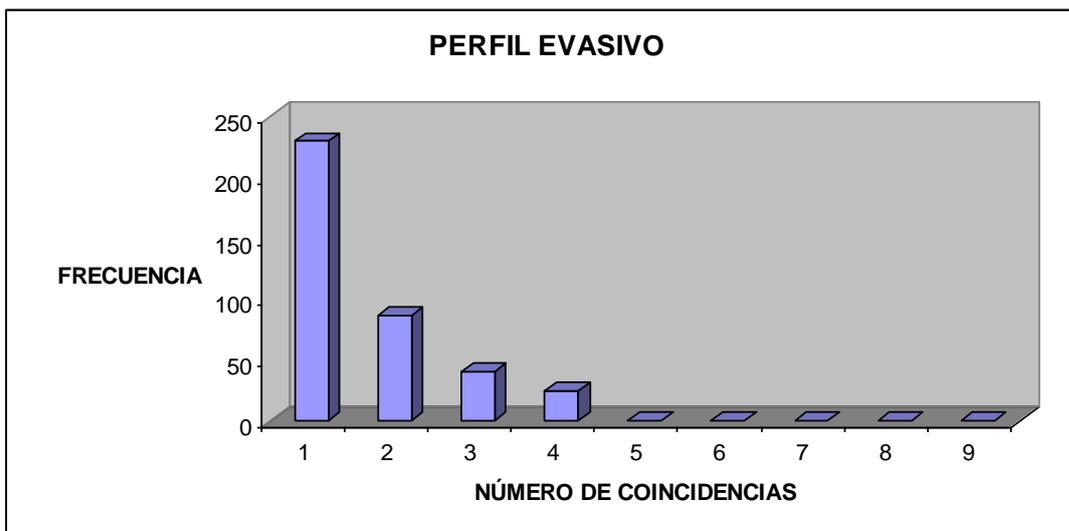


Figura 3.28. Gráfica que indica el número de veces que un profesor responde con el mismo perfil a un cuestionario. Respuestas pertenecientes al perfil evasivo.

Curiosamente, en esta Figura 3.28 los profesores que adoptan el perfil evasivo también ofrecen una pauta de respuesta similar al del perfil autoritario. Observamos que tan solo en 1, 2, 3 y a lo sumo 4 veces optan en el cuestionario por este tipo de respuestas.

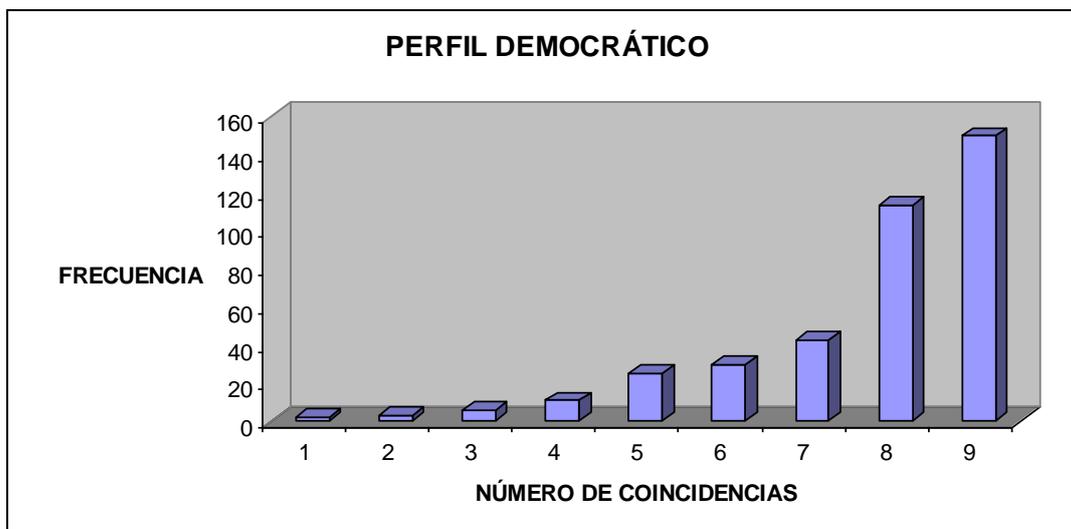


Figura 3.29. Gráfica que indica el número de veces que un profesor responde con el mismo perfil a un cuestionario. Respuestas pertenecientes al perfil democrático.

Es la gráfica correspondiente a la Figura 3.29 la que exhibe la mayor consistencia. Se observa una pauta de respuesta opuesta a las anteriores, significándose un gran número de profesores que opta por responder a todas las alternativas con un perfil de respuesta democrático. Otro considerable número de profesores opta por responder a 8 cuestiones en un mismo cuestionario con este tipo de respuesta y cifras ya inferiores, con 7, 6 y 5 respuestas de estilo democrático, en un mismo cuestionario.

En las tablas 3.61, 3.62 y 3.63 aparece el grado de ajuste de las respuestas, en cada uno de los tres perfiles de respuesta, comparando pares de respuestas. Reflejamos los profesores que han respondido en un ítem utilizando un perfil de respuesta y las frecuencias de los profesores que eligieron ese tipo de respuesta en el resto de ítems.

Veamos un ejemplo en la Tabla 3.61, que corresponde al grado de ajuste en las respuestas de los profesores que ejercen un estilo autoritario. En la “fila 1” encontramos el número de profesores que escogieron una elección autoritaria para resolver el ítem 1 y cómo, de ellos, 6 escogieron en el ítem 2 una alternativa autoritaria, 4 optaron por el mismo tipo de respuesta en el ítem 3, 13 seleccionaron esta alternativa en el ítem 5 y así sucesivamente.

En el perfil autoritario, las mayores coincidencias entre pares de ítems se producen entre los pares {1,5}, {2,5}, {8,5}, {2,5}, consiguiendo el ítem 5 el más amplio consenso junto con otros ítems en las respuestas de este perfil. Dicho ítem exponía al profesor a la situación de desafío a su autoridad o desobediencia expresa.

En el del perfil evasivo, vemos que las coincidencias con frecuencias más altas se producen en los pares {6,9}, {8,9}, {6,8}. Los ítems 6 y 9 logran más coincidencias con el resto de contestaciones a los ítems que utilizan las alternativas de respuesta con este perfil. Recordamos que en el ítem 6 se exponía a los profesores a manejar una situación de “bullying” (acoso entre compañeros) y en el ítem 9 se les exponía a una situación de agresión verbal de un alumno hacia el profesor.

GRADO DE AJUSTE EN LAS RESPUESTAS. PERFIL DEMOCRÁTICO									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	-	238	188	247	251	245	336	253	299
2	238	-	316	359	258	251	343	312	306
3	188	316	-	325	235	241	311	287	191
4	247	359	325	-	167	256	354	319	313
5	251	258	235	167	-	185	254	233	237
6	245	251	241	256	185	-	252	238	239
7	336	343	311	354	254	252	-	264	303
8	253	312	287	319	233	238	264	-	285
9	299	306	191	313	237	239	303	285	-

Tabla 3.63. Perfil democrático. Coincidencias entre pares de ítems.

GRADO DE AJUSTE EN LAS RESPUESTAS. PERFIL AUTORITARIO									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	-	6	4	1	13	0	6	8	1
2	6	-	7	2	10	4	3	7	0
3	4	7	-	4	19	2	6	10	2
4	1	2	4	-	5	0	1	1	0
5	13	10	19	5	-	1	7	12	3
6	0	4	2	0	1	-	2	0	1
7	6	3	6	1	7	2	-	4	1
8	8	7	10	1	12	0	4	-	2
9	1	0	2	0	3	1	1	2	-

Tabla 3.61. Perfil autoritario. Coincidencias entre pares de ítems.

GRADO DE AJUSTE EN LAS RESPUESTAS. PERFIL EVASIVO									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	-	0	1	5	0	3	0	0	1
2	0	-	0	0	0	0	0	0	0
3	1	0	-	0	0	8	0	3	3
4	5	0	0	-	0	3	0	1	2
5	0	0	0	0	-	2	0	0	2
6	3	0	8	3	2	-	6	23	47
7	0	0	0	0	0	6	-	0	3
8	0	0	3	1	0	23	0	-	26
9	1	0	3	2	2	47	3	26	-

Tabla 3.62. Perfil evasivo. Coincidencias entre pares de ítems.

En el perfil democrático, la situación varía debido al gran número de frecuencias de respuesta en cada uno de los ítems. Así, cito a continuación los pares de respuestas a ítems que superan coincidencias superiores al 80% del total de profesores encuestados: {2,4}, {3,4}, {7,4}, {8,4}, {9,4}, {1,7}, {2,7}, {3,7}, {2,3}, {2,8}, {2,9}.

Por lo tanto, en este perfil los ítems que mayor consenso alcanzan por pares son los ítems 4 y 7. Recordamos que el primero de ellos, el número 4, exponía una situación de negativismo desafiante (negarse a realizar las tareas del aula) y el número 7 trataba un caso de vandalismo contra las instalaciones del centro o las pertenencias de otros alumnos.

En la Tabla 3.64 hemos reflejado las puntuaciones que han obtenido los profesores en los cuestionarios, atendiendo al grado de efectividad de las respuestas a cada ítem, que era otro aspecto que pretendíamos evaluar en nuestro estudio.

MANEJO ADECUADO DE LA SITUACIÓN DE CONFLICTO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
23,00	1	0,3	0,3	0,3
24,00	1	0,3	0,3	0,5
25,00	1	0,3	0,3	0,8
26,00	1	0,3	0,3	1,0
27,00	1	0,3	0,3	1,3
28,00	2	0,5	0,5	1,8
29,00	1	0,3	0,3	2,1
30,00	2	0,5	0,5	2,6
31,00	16	4,2	4,2	6,8
32,00	5	1,3	1,3	8,1
33,00	18	4,7	4,7	12,7
34,00	12	3,1	3,1	15,8
35,00	10	2,6	2,6	18,4
36,00	14	3,6	3,6	22,1
37,00	25	6,5	6,5	28,6
38,00	30	7,8	7,8	36,4
39,00	27	7,0	7,0	43,4
40,00	62	16,1	16,1	59,5
41,00	72	18,7	18,7	78,2
42,00	55	14,3	14,3	92,5
43,00	26	6,8	6,8	99,2
44,00	3	,8	,8	100,0
Total	385	100,0	100,0	

Tabla 3.64. Puntuaciones obtenidas en efectividad de las medidas elegidas para resolver el conflicto.

Y en la Tabla 3.65 presentamos los estadísticos descriptivos de las anteriores puntuaciones, obtenidas por los profesores en los cuestionarios, atendiendo al grado de efectividad de las respuestas a cada ítem.

N	385
Mínimo	23
Máximo	44
Media	38,681
Desviación típica	3,758
Varianza	14,124
Asimetría	-1,303
Curtosis	1,562

Tabla 3.65. Descriptivos de las puntuaciones en efectividad del manejo de la situación de conflicto.

Finalmente ofrecemos en la Figura 3.30 una gráfica que recoge las puntuaciones atendiendo al grado de efectividad en la respuesta a la situación de conflicto ofrecida por los profesores participantes en la encuesta.

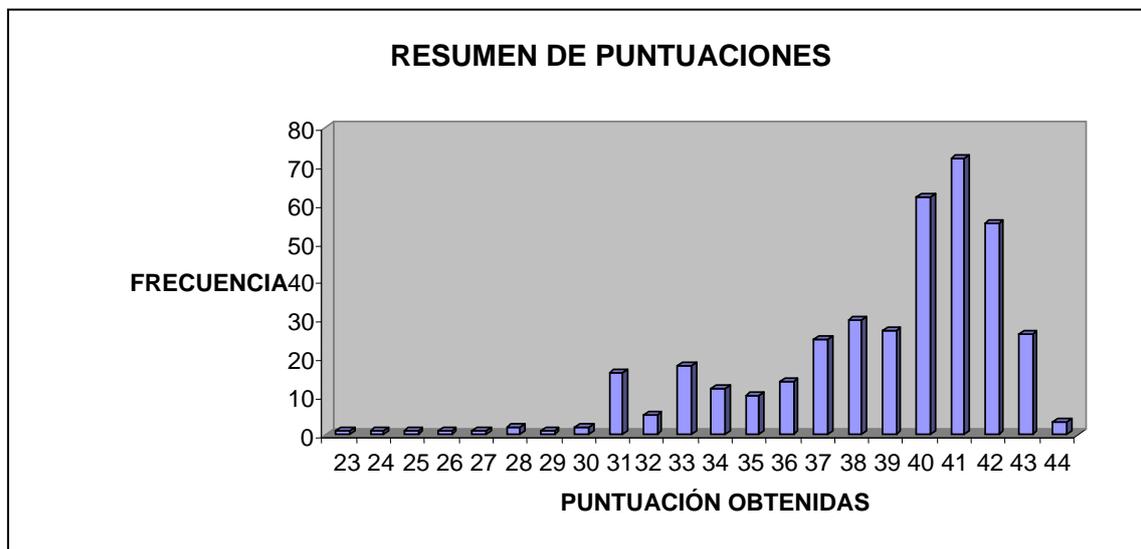


Figura 3.30. Resumen de puntuaciones obtenidas en el cuestionario de la encuesta.

3.4.4. Reflexión sobre la acción 3

La reflexión sobre esta acción también la recogemos en el apartado conclusiones.

4. BIBLIOGRAFÍA

Agresión en las aulas [en línea]. *Revista Comunidad Escolar*. 9 de febrero de 2000, nº 649. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/649/portada.html> [Consulta: 5 de septiembre de 2005]

Ajzen, I. y Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. En D. Albarracín, B.T. Jhonson, y M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah: Erlbaum.

Álvarez Rojo, V. (Coord.). (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.

Asociación de Psiquiatría Americana (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV)*. Barcelona: Masson.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bausela, E. La docencia a través de la investigación-acción [en línea]. *Revista iberoamericana de educación*. 25 abril 2004. <http://www.rieoei.org/profesion25.htm> [Consulta: 7 septiembre 2005]

Berns, R.M. Child, Family, School, Community. Socialization and support [en línea]. 7th Edition. Belmont. (California): Th. Wadsworth, 2007.

<<http://www.movilizacioneducativa.net/capitulo-libro.asp?idLibro=172&idCapitulo=7> > [Consulta: 31 de enero de 2007]

- Bohner, G., & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Hove, UK: Psychology Press.
- Boqué, C. (2002) *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Chamberlain, K. (1999). Grounded Theory in Health Psychology. In K. Chamberlain & M. Murray, M. (Ed.), *Qualitative Health Psychology*. London: Sage Publications. 182-201.
- Consejo Escolar de Castilla la Mancha. (2006). *Situación del Sistema Educativo en Castilla la Mancha*. Albacete: Consejo Escolar Castilla la Mancha. Feedback Networks.
- ¿Cómo calcular la muestra correcta? [en línea]
<http://www.feedbacknetworks.com/cas/experiencia/sol-preguntar-calculador.htm> [Consulta: 26 de septiembre de 2006].
- Consejo Escolar del Estado. (2006). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2004/2005*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Defensor del Docente del Sindicato ANPE Castilla la Mancha (2006). Resultados de la encuesta sobre violencia escolar en Castilla la Mancha. *Revista "El Docente" de ANPE Castilla la Mancha*, 39, 16-17.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D.T, Gilbert, S.T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, 4ª Ed. (vol.2, pp. 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Epi Info*. (2005). *Versión 3.3.2. Windows*. Atlanta: CDC. Disponible en página web de Centers for Disease Control and Prevention disponible en < <http://www.cdc.gov/epiinfo/>>
- España saca malas notas en el Informe PISA 2003 [en línea]. *Revista Comunidad Escolar*. 17 de diciembre de 2004, nº 756. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/756/info1.html> [Consulta: 5 de septiembre de 2006].
- Los estudiantes españoles de Secundaria siguen sin alcanzar la media de la OCDE en habilidad lectora, matemáticas y ciencias* [en línea]. SM Profes.net. http://www.matematicas.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=44460 [Consulta: 2 de abril de 2007].
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behaviour: the MODE model as an integrative framework. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 23, pp. 75-109). New York: Academic Press
- Filipczak, J., Friedman, R. M., & Reese, S. C. (1979). PREP: Educational programming to prevent juvenile problems. In J. S. Stumphauer (Ed.), *Progress in behavior therapy with delinquents* (pp. 236-258). Springfield, IL: Charles C. Thomas. [484, 1751]
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. USA: Addison Wesley.
- García Llamas, J.L.; Pérez Juste, R. y del Río, D. (1999). *Problemas y diseños de investigación resueltos*. Madrid: Dykinson.

- Gil Pascual, J.A. (2003). *Métodos de investigación en educación. Vol. III. Análisis multivariante*. Madrid: UNED.
- Gil, G. y Martínez, R. (2001). Metodología de encuestas. En María José Navas (Coord), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Goldstein, A. P. & Keller, H. R. (1987). *Aggressive behavior: Assessment and intervention*. New York: Pergamon.
- Goldstein, A.P. y Coloney, J.C. (1997). *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- Gravesteyn, C., Diekstra, R. & de Wilde, E. J. (2004). The effects of 'Skills for life'. A skills programme for adolescents. *Kind en Adolescent, Vol 25(4)*, 277-290.
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Huber, G. L. (2001). *AQUAD cinco: manual del programa para analizar datos cualitativos*. 1. ed. Verlag Ingeborg Huber.
- Jaime Latour, Víctor Abaira, Juan B. Cabello y Javier López Sánchez. Métodos de investigación en cardiología clínica (IV). Las mediciones clínicas en cardiología: validez y errores de medición. *Puesta al día*. Volumen 50, Número 2, Febrero 1997. http://www.revespcardiol.org/cgi-bin/wdbcgi.exe/cardio/mrevista_cardio.fulltext?pid=424 [Consulta 25 noviembre 2006].
- Kaminer, Y. (2005). Cognitive Group Therapy For Aggressive Boys. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, Vol 44(9)*, 843.
- Labrador, F.J. y Cruzado, J.A. en Vallejo, M.A. y Ruiz, M.A. (1993). *Manual práctico de modificación de conducta*. Ed. Fundación Universidad-Empresa.
- Lewin, K., Lippit, R. & White, R. (1938). An experimental, approach to the Study or autocracy. *Sociometry, I*, 292-300.
- Livacic-Rajas, P., Espinoza, M. y Ugalde, F. (2004). Intervenciones psicológicas basadas en la evidencia para la prevención de la delincuencia juvenil. Un programa de habilidades sociales en ambientes educativos. *Terapia Psicológica, Vol 22(1)*, 83-91.
- Martín del Buey, F. *El papel o función del profesor en el aula* [en línea]. SM Profes.net. http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/PTEI%20Papel_profesor.PDF [Consulta: 31 de enero de 2007]
- McDonald, B. (1976). La evaluación y el control de la educación, en J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.) (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 467-478.
- Miranda, A., Presentación, M. J. y Jarque, S. (1999). La intervención con estudiantes con TDAH: Hacia un enfoque contextualizado y multidisciplinar. En J. N. García (Coor.,) *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Morales, J.F. y Huici, C. (Coords.). (2001). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill, p. 136.
- Muñoz Justicia, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Universidad Autónoma de Barcelona.

- OECD. PISA. *El aprendizaje para el Mundo del mañana. Primeros resultados del Programa PISA 2003* [en línea]. Madrid, MEC, 2004 http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/pisa2003.pdf [Consulta: 2 de abril de 2007]
- Ooi, Y. P. & Ang, R. P. (2004). A Social Problem-Solving Skills Training Program for Aggressive Children. *Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, Vol 14(1), 61-73.
- Ortega, Rosario, Fernández, Isabel & del Rey, Rosario. Abordar la Violencia en las Escuelas: Un Informe de España. *Connect initiative. Tackling violence in schools* [en línea]. 8/03/2002 < <http://www.gold.ac.uk/connect/sreportsspain.html> > [Consulta 11 mayo 2007].
- Peters, V. (2000). *Users guide Kwalitan 5.0*. Netherlands: University of Nijmegen.
- Roos, S. & Petermann, U. (2005). The effectiveness of "Training with Juveniles" in the school context. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, Vol 53(3), 262-279.
- Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D. & Cardelle-Elawar, M. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, Vol 13(4), 423-439.
- Scarone, C.A.; Garat, D. y Wonsever, D. *Administradores de bases de datos cualitativos y su aplicación en bases de datos de políticas de desarrollo productivo* [en línea]. Santiago de Chile, CEPAL, 20 de junio de 2005 < <http://www.eclac.cl/ddpe/noticias/paginas/9/23739/Scarone2005.pdf> > [Consulta 26 de febrero de 2007]
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1999). *BAS 1-2, Batería de Socialización*. Madrid: TEA Ediciones.
- SPSS para Windows. 1997. Versión 11.0*. Chicago: SPSS Inc. [programa informático en CD-ROM]. Disponible en SPSS Inc. Página web de SPSS disponible en: <<http://www.spss.com/>>
- Thomas Muhr, T. y Friese, S. User's Manual for ATLAS.ti 5.0 [en línea]. 2nd Edition -Berlin, June 2004 < <http://www.atlasti.com/downloads/atlman.pdf> > [Consulta: 27 de septiembre de 2007].
- Van Manen, T. G., Prins, P. J. M.; Emmelkamp, P. M. G. (2004). Reducing Aggressive Behavior in Boys With a Social Cognitive Group Treatment: Results of a Randomized, Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Vol 43(12), 1478-1487.
- Watanabe, Y. & Yamamoto, K. (2003). Effect of Social Skills Training on Social Skills and Self-Esteem for Junior High School Students: The Application of SST in Both Classroom and Adjustment Guidance Class. *Japanese Journal of Counseling Science*, Vol 36(3), 195-205.
- Whitehead, J. (1989) How do we Improve Research-based Professionalism in Education?-A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge: 1988 Presidential Address to the British Educational Research Association. *British Educational Research Journal*, Vol. 15, (1), 3-17.
- Williams, R.L. (1987). Current Issues in Classroom Behavior Management. En Glover, J.A. y Ronning R.R. *Historical Foundations of Educational Psychology*. New York and London: Plenum Press.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

En el trabajo de tesis que hemos desarrollado se han ofrecido gran cantidad de resultados y datos, casi de manera profusa diría yo. En su caso se han evaluado las hipótesis planteadas y se han comparado los hallazgos con investigaciones publicadas de objetivos parecidos, por lo que no vamos a repetir información o referencias que tengan relación con lo ya presentado.

Es por ello que en este apartado haremos hincapié en las conclusiones de nuestro trabajo, amparadas o respaldadas por los datos que hemos ofrecido anteriormente. También nos centraremos en ver las implicaciones teóricas y prácticas de lo hallado y que hemos mostrado en páginas anteriores. Finalmente, en base a lo anterior, realizaremos unas recomendaciones de cara a futuros estudios.

Recordamos que esta investigación se diseñó con un programa de actuación conformado por tres ciclos, cada uno de los cuales contemplaba distintas acciones.

1. El *primer ciclo* de i-a, contenía tres acciones.

a) Realizamos como *primera acción* la aplicación de una encuesta para conocer cuáles son los comportamientos inadaptados que exhiben los alumnos y que más molestia causan entre el profesorado.

Concluimos diciendo que las conductas que más molestan no son las más graves, sino aquellas de carácter menos grave pero que se producen con mucha más frecuencia. Entre dichos comportamientos destacamos los comportamientos disruptivos y la falta de respeto al profesor. Si ambos comportamientos fueran reducidos o eliminados, sería mucho más fácil para los profesores realizar su trabajo, impartir clase, enseñar en una palabra. Recogíamos asimismo en dicha encuesta cuáles son los comportamientos adaptados o prosociales que muestran o debieran mostrar más los alumnos dentro de las aulas y que, por tanto, convendría implementar. Entre dichos comportamientos los profesores destacan los comportamientos de ayuda entre los propios compañeros, la aceptación de las normas dentro del aula y la participación activa dentro de clase.

Los profesores, por tanto, valoran muy positivamente las conductas de cooperación, las que permiten dar clase con “normalidad” y aquellas en las que el alumno se implica en la clase, y no se comporta como mero receptor pasivo.

El profesorado no valora como comportamientos relevantes, desde el punto de vista de la preocupación y/o frecuencia, conductas muy graves, caso de agresiones al profesorado o comportamientos de victimización: comportamiento de un alumno o grupo de alumnos que, a juicio del profesor, se dedican a atormentar, hostigar, molestar a otros, de una manera repetida en el tiempo.

Sí debiéramos hacer una precisión al respecto: cuando hay un caso de agresión física a un profesor, al ser una conducta expresa, aunque se trate de un hecho como hemos repetido anteriormente muy muy puntual, sí que es conocido por la comunidad educativa e incluso por los medios de comunicación. En cambio, en el caso del acoso, al ser un fenómeno soterrado, el profesorado no alcanza a ver la verdadera dimensión del problema. Los casos que salen a la luz lo

hacen cuando la fiscalía investiga un caso de 'bullying' detectado en un instituto y denunciado en la comisaría, tratándose efectivamente solo de la punta del iceberg del problema.

b) En la *segunda acción*, hemos elaborado un instrumento eficaz para evaluar la competencia social de los alumnos del Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (Cuestionario de habilidades de comportamiento social eficaz dentro del aula o Cuestionario de Habilidades Sociales) que puede ser utilizado en un proceso de evaluación continua del alumno, tanto para la evaluación en un determinado momento como para evaluar los cambios en comportamiento social de alumnos a los que se aplique un programa de intervención. Su utilidad también se justifica en que simplemente se desee contar con un instrumento que facilite realizar el seguimiento de dicho comportamiento en los alumnos.

En nuestro caso, el mencionado cuestionario nos ha servido para valorar la incidencia del programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales, es decir, como medida de la variable dependiente en los estudios de carácter experimental.

Asimismo, si bien en su momento dijimos que este cuestionario podía ser utilizado para evaluar los contenidos actitudinales del currículo LOGSE (1990), en el marco curricular actual LOE (2006) su uso también encuentra justificación. Como sabemos, con la LOE se introduce como nuevo elemento en las programaciones las denominadas “competencias básicas” (ver Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria). Entendemos que el instrumento sirve para evaluar determinadas destrezas de la competencia social y ciudadana, sobre todo aquellas relacionadas con las habilidades para “convivir” y “actuar de acuerdo con los principios éticos y democráticos”, en los distintos escenarios y contextos en los que vive y participa el alumno.

c) En la *tercera acción* pusimos en marcha un programa de modificación de conducta, con el que pretendíamos promover comportamientos prosociales y disminuir al mismo tiempo la incidencia de comportamientos inadaptados. Pretendimos que el análisis se hiciera de la forma más normalizada posible, no solo centrado en el programa de intervención, sino en el clima de convivencia logrado en el aula. De esta forma perseguimos no solo centrarnos en el aquí y ahora de evaluar los efectos de un programa, sino también en recoger inquietudes y detectar problemas o disfunciones que, a futuro, pudieran ser objeto de un nuevo ciclo de investigación-acción.

Tras la aplicación de dicho programa los tutores opinaron de manera significativa que:

- Si queremos dar calidad a nuestro sistema educativo es importante reducir las ratios de los grupos de 1º y 2º de la E.S.O. debido a su alta diversidad, no sobrepasando en ningún caso la cifra de 25 alumnos por clase. También es importante, respetando la heterogeneidad de los grupos, que se distribuyan los alumnos más conflictivos, con problemática conductual, por igual entre todos los grupos. Un pequeño número de 2-3 alumnos por clase de los que suelen estropear el clima de convivencia puede ser asumible. Si este número es mayor, el ambiente del aula pueden llegar a hacerse casi irrespirable. Con nuestro programa se consiguió controlar al grupo de alumnos con problemas de conducta y se evitó que los demás se sumaran a ellos.
- Aunque en el centro no hay problemas relevantes de absentismo y la asistencia a clase es regular, se mejoró el aspecto de la puntualidad que algunos alumnos sistemáticamente incumplían en el primer trimestre.

- Se ha conseguido que la mayoría de alumnos respeten las normas de clase, aunque exista de vez en cuando algún problema de conducta esporádico que se intentó eliminar o paliar cuanto antes para que no alterara el normal funcionamiento de la clase. Por tanto, solo son considerados casos puntuales los alumnos que perturban la convivencia.
- Con algunas excepciones, se ha logrado que la mayoría de alumnos realicen sus tareas, tanto dentro como fuera de clase.
- Uno de los problemas a los que no se ha dado solución ha sido el del bajo nivel de conocimientos previos de algunos alumnos. La mayoría de los profesores (sobre todo licenciados) se queja de un bajo nivel de competencia curricular generalizado que les impide seguir con normalidad las clases y genera un caldo de cultivo favorable a los problemas de conducta dentro del aula. Este aspecto no lo hemos podido controlar, ya que sale del enfoque conductual que tiene el programa y entraría más en cuestiones metodológicas y de organización escolar, que son los que pueden dar respuesta a estas necesidades.
- La mayoría de los alumnos muestra buena disposición para trabajar en grupo, cuestión que no se está aprovechando. El aprendizaje cooperativo sigue brillando por su ausencia en nuestras aulas.
- Aunque la participación en la clase, al menos por parte de un porcentaje significativo de alumnos (aproximadamente la mitad) es considerada aceptable, puede verse la botella medio vacía y apuntar que en la otra mitad de la clase existe un escaso interés cada vez más generalizado -dirían algunos- hacia los contenidos escolares. También es una cuestión que escapa a los objetivos del programa, pero la dejamos registrada como necesidad para el futuro como hemos dicho.

2. El *segundo ciclo* de i-a fue preparatorio del ciclo tercero: elaboramos un cuestionario de observación y los programas de intervención. Asimismo abordamos tanto el diseño como la formación de los distintos grupos de alumnos para la utilización de la metodología experimental.

No podemos ofrecer conclusiones al respecto, porque se trataba de una acción con pretensiones instrumentales. No obstante, valoramos las propuestas de intervención que se ofrecen en los APÉNDICES 1.1. y 1.2. por su posible ejemplificación para futuras acciones.

3. Ya en el *tercer ciclo* de i-a, realizamos dos diseños preexperimentales, con un solo grupo (grupo experimental) al que se le aplica pretest y postest sin grupo de control, y un tercer diseño multigrupo de tipo experimental. Los hemos denominado Estudio 1, Estudio 2 y Estudio 3, respectivamente.

a) Estos tres estudios se realizaron como *primera acción* de este tercer ciclo de i-a, de cuyos resultados extraemos las siguientes conclusiones:

1. En el estudio nº 1, a pesar de tratarse de un estudio piloto, el análisis de los resultados permite rechazar la hipótesis nula de que no hay diferencias entre el pretest y el postest y, por tanto, podemos afirmar que las puntuaciones obtenidas por los 5 alumnos del grupo, después de haber recibido el entrenamiento en habilidades sociales, son significativamente menores (mejoran su comportamiento), por lo que queda confirmado que la aplicación del mismo repercute positivamente en el

comportamiento social en alumnos varones de 1° de la E.S.O. que acumulan partes de incidencia por su mal comportamiento en clase, todo esto medido por el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS). Los resultados obtenidos confirman la hipótesis planteada: existe una mejora significativa de los resultados en este área (la de las habilidades sociales) comparando las puntuaciones entre el pretest y el postest.

2. En el estudio n° 2, los resultados del análisis permiten concluir que existen diferencias significativas entre los resultados pre y post. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula de que no hay diferencias entre ambas medidas. Así, se demuestra la efectividad del programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales, en cuanto a la mejora que produce en el comportamiento social de los sujetos que cumplían los criterios del trastorno negativista desafiante, es decir, varones y escolarizados en 1° de E.S.O., cambio medido por el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS), el Cuestionario de Observación de la Conducta en el Aula (COCA), la Batería de Socialización (BAS), Escala de Respeto-autocontrol (BAS Ra) y la Escala de Agresividad-Terquedad (BAS At). Los resultados obtenidos confirman todas las hipótesis planteadas, pudiéndose afirmar que existe una mejora significativa en los resultados de todas las áreas que miden los cuestionarios al comparar las puntuaciones del pretest y del postest. Se produce, asimismo, una disminución del comportamiento desadaptado y, al mismo tiempo, un incremento de las habilidades sociales de los alumnos. En definitiva, los resultados aprecian diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos de 1° de la ESO que presentaban el mencionado trastorno de conducta, antes y después de recibir el entrenamiento en habilidades sociales, en el sentido de una mejora del comportamiento social en el aula.
3. En el estudio n° 3, los resultados del análisis estadístico realizado -recordamos que se trataba de 20 alumnos con problemas de comportamiento en el aula, de ambos sexos, escolarizados en 2° de E.S.O.- nos permiten obtener tres bloques de conclusiones:
 - a. Conclusiones obtenidas de la comparación entre el Grupo 1 (grupo experimental con entrenamiento en habilidades sociales) y Grupo 2 (control), utilizando el estadístico T de Wilcoxon, a quienes se les aplicó pre y postest en las diferentes medidas de la variable dependiente realizadas con los 4 cuestionarios:
 - Con los resultados del Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS) se rechaza la hipótesis nula, por lo que se confirma que el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHHSS) produce efectos positivos en el comportamiento social de los alumnos.
 - Con los resultados obtenidos en el Cuestionario para la Observación de la Conducta en el Aula (COCA), se acepta la hipótesis nula al no comprobarse diferencias significativas, es decir, la aplicación del programa, evaluada por medio de este cuestionario, no produce una disminución significativa del comportamiento disruptivo en el aula.
 - Con los resultados obtenidos en la Batería de Socialización (BAS), Escala de Respeto-autocontrol (BAS Ra), rechazamos la hipótesis nula. Por

tanto, podemos afirmar que existe una mejora significativa en el comportamiento que mide esta escala, es decir, se acatan las reglas y las normas sociales que facilitan la convivencia y el mutuo respeto.

- Con los datos obtenidos en la Batería de Socialización (BAS), Escala de Agresividad-Terquedad (BAS At), también rechazamos la hipótesis nula. Hay una reducción significativa del comportamiento perturbador que mide esta escala: conducta impositiva, perturbadora y a veces francamente antisocial, con resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física.
- b. Conclusiones extraídas del análisis de varianza que realizamos a los 4 grupos, utilizando como variable dependiente las puntuaciones obtenidas en el postest en los 4 cuestionarios referenciados:
- Existen diferencias significativas entre los grupos 1 (grupo experimental) y 2 y 4 (grupos de control) a favor del Grupo 1. Al obtener el grupo de alumnos del Grupo 1 (EHHSS) en el COCA resultados significativamente inferiores a los de los grupos 2 y 4, podemos concluir con los datos aportados por este análisis que los alumnos que reciben el Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales mejoran también su comportamiento inadaptado dentro del aula.
 - Existen diferencias significativas entre los grupos 1, 2 y 4 también a favor del primero de los grupos, en este caso con los resultados obtenidos en la Batería de Socialización (BAS) [Escala de Respeto-autocontrol (BAS Ra)]. Por tanto concluimos que se producen mejoras en el comportamiento adaptado: acatamiento de normas y reglas, comportamientos que pueden ser considerados como elementos facilitadores de la convivencia.
 - En cambio, con los resultados del análisis de varianza, debemos aceptar la hipótesis nula de que el Programa de Mediación no produce diferencias significativas, con un nivel de confianza del 95%, entre los dos grupos control (grupos 2 y 4), el otro grupo experimental (grupo 1) y el grupo al que se le aplica dicho programa de mediación (grupo 3).
- c. Conclusiones derivadas del análisis de covarianza:
- La covariable (resultados en el pretest) no influye sobre los resultados con los datos del Cuestionario de Habilidades Sociales y de las Escalas BAS-Ra y BAS-At.
 - Sí se advierten influencias de la covariable en los resultados obtenidos en el Cuestionario de Observación de la Conducta en el Aula.
 - También se constatan diferencias significativas entre los grupos en los resultados de los cuestionarios COCA, BAS Ra y BAS At.

En definitiva, los resultados obtenidos con el contraste T de Wilcoxon en el Estudio 3 confirman parcialmente las Hipótesis 1 y 2 en el sentido de que el Programa de Entrenamiento en HHSS es efectivo en esta situación de aula, evidenciando los alumnos mayor número de conductas sociales adaptadas, tras la aplicación del programa.

Se confirma asimismo la Hipótesis 3, al existir diferencias significativas entre el grupo al que se le aplica el programa de EHHSS y el grupo de control.

En otro orden de cosas, también relativas a la primera acción, con el análisis de varianza efectuado también se confirman las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 4. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y los demás grupos en las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Observación del Comportamiento en el Aula (COCA).
- Hipótesis 5. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y los demás grupos en las puntuaciones obtenidas en la Escala del BAS 1 Ra.
- Hipótesis 6. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y los demás grupos en las puntuaciones obtenidas en la Escala del BAS 1 At.

No se confirman, en cambio, las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 7. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Mediación Escolar y los demás grupos en las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS).
- Hipótesis 8. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Mediación Escolar y los demás grupos en las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Observación del Comportamiento en el Aula (COCA).
- Hipótesis 9. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Mediación Escolar y los demás grupos en las puntuaciones obtenidas en la Escala del BAS 1 Ra.
- Hipótesis 10. Existen diferencias significativas entre el grupo al que se aplica el programa de Mediación Escolar y los demás grupos en la Escala del BAS 1 At.

Por tanto finalizamos este apartado referido a la primera acción del tercer ciclo de i-a, en relación a los diseños que utilizan metodología experimental, concluyendo que el Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales elaborado y aplicado al grupo-clase produce una mejora del comportamiento adaptado dentro del aula, en los 5 alumnos experimentales que formaban parte de dicho grupo-clase. Debemos incidir también en la idea de que el programa fue aplicado dentro de la tutoría de 2º de la ESO como una actividad tutorial más. Asimismo, aunque con mayor debilidad estadística al carecer de grupo control, los resultados de los dos diseños preexperimentales indican una relevancia clínica de dicho entrenamiento, siempre que se realice en un contexto más controlado y menos normalizado como es la aplicación del programa fuera del aula y solo a los alumnos objeto de intervención. Dichos resultados evidencian resultados esperanzadores, así como una notable aplicabilidad y utilidad como medidas de reeducación en las actuales aulas de convivencia, de reciente creación en Castilla La Mancha. Como una futura acción a estudiar, queda la de conocer los efectos que sobre los alumnos que no tienen una problemática conductual, tiene la aplicación del programa.

b) En la *segunda acción* del tercer ciclo de i-a utilizamos la metodología cualitativa para llegar al discurso del profesorado en relación con el clima actual de convivencia en los centros de secundaria. Éstas son las conclusiones más significativas obtenidas en el estudio:

1. Los datos aportados por los docentes nos han permitido descubrir que en los IES se producen comportamientos inadaptados en un alto porcentaje, aunque no tanto como se comenta en los medios de comunicación que parecen ejercer el efecto de amplificador. De todos modos, a juicio de los profesores, nos encontramos con un problema que se manifiesta bien a través de comportamientos disruptivos o bien por medio de agresiones. Coincide esta apreciación con la opinión del Consejo Escolar del Estado (2006, p. 112): “no parece razonable pensar que la violencia escolar se encuentre generalizada en todos los centros educativos, sino que estos casos son, desde un enfoque estadístico, situaciones que hay que considerar como minoritarias en relación con el conjunto del sistema”.
2. El origen de estos comportamientos surge de una amalgama de circunstancias: desigualdades sociales, diversidad de interés y motivaciones del alumnado, educación obligatoria hasta los 16 años, escuela comprensiva sin apenas optatividad, profesores que no controlan las clases, tronco único sin flexibilidad de itinerarios curriculares, hábitos de trabajo, educación familiar, manera de empleo del tiempo libre: programas televisivos, películas violentas, video-juegos...
3. La violencia está dirigida tanto a profesores como a alumnos, aunque más a estos últimos. Los alumnos agresores suelen atacar de forma indirecta a los profesores y, en mayor medida a las profesoras. La violencia hacia los alumnos suele ser directa y también suele producirse en ausencia del profesorado.
4. Por otra parte, aunque la violencia es un problema que causa preocupación en los IES, lo que más interrumpe y molestias causa son los comportamientos disruptivos, precisamente los que se suceden con más frecuencia en los institutos impidiendo el normal desenvolvimiento de las clases y la finalización de lo programado para el curso.
5. Todos estos comportamientos inadaptados ocasionan unos relativos efectos negativos, tanto en los profesores como en los alumnos. Los profesores están empezando a perder su motivación por enseñar y suelen tener problemas psicológicos (estrés, depresión...). En cuanto a los alumnos, tenemos que indicar que ya no sólo existe fracaso escolar en aquellos alumnos que no tenían interés por la escuela, sino que, además, algunos alumnos de los que se esperan buenos resultados están bajando su rendimiento escolar e incluso algunos de ellos se unen al grupo de los estudiantes con problemática conductual, incordiando al profesor y perdiendo el interés y esfuerzo por continuar.
6. En suma, estamos encontrando profesores sin interés por enseñar, alumnos que o bien manifiestan comportamientos disruptivos (los que presentan desfase curricular y desmotivación hacia el sistema) o bien bajan su rendimiento (los que no tenían problemas, como un fenómeno de regresión hacia la media). Todo esto puede tener implicaciones sobre la disminución de calidad del Sistema Educativo Español, lo que ya se puso de manifiesto en el informe comparativo OECD: PISA 2003.

7. Según los datos aportados por los profesores, las respuestas educativas que ofrecen los docentes al objeto de solucionar la problemática de convivencia que se da en los institutos no pasa por un endurecimiento de las medidas disciplinarias, ni un mayor autoritarismo. Los profesores señalan más bien que en los IES hay alumnos con distintos intereses y que el sistema educativo no sabe adaptarse a los mismos, por lo que la mejor solución pasaría por enseñarles a comportarse correctamente en un marco de mayor flexibilidad del sistema educativo, todo ello inmerso en planes de mejora de la convivencia de los centros.
8. Los IES en la actualidad no han desarrollado un contexto que permita atender los diversos intereses de los alumnos, sobre todo del primer ciclo, lo que está propiciando que el alumnado desarrolle un comportamiento de protesta o resistencia, reflejado en continuos comportamientos disruptivos. Los profesores opinan que la respuesta del sistema educativo debe ser diversa e ir encaminada a ofrecer diferentes itinerarios o vías para que estos alumnos puedan satisfacer sus necesidades y desarrollarse íntegramente como personas.
9. Además, surge casi unánime la opinión de los docentes respecto al Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). Todos están de acuerdo al afirmar que la preparación que obtuvieron con el CAP resulta insuficiente para ejercer como docentes, ya que carecen de suficientes conocimientos y procedimientos didácticos, así como de herramientas de intervención educativa para resolver los problemas de comportamiento que actualmente existen en los IES. Opinan que el Sistema Educativo Español tiene pendiente la signatura de mejorar la preparación pedagógica y didáctica de sus docentes, sobre todo de Secundaria.
10. Si nos centramos directamente en los comportamientos inadaptados, los docentes señalan, como eje central de las soluciones y medidas para propiciar un mejor clima de convivencia, por una lado, la existencia de protocolos claros de actuación ante las agresiones y comportamientos disruptivos y, por otro, la agilización de las respuestas del Sistema Educativo a este tipo de comportamientos que atentan contra la convivencia del centro, como medidas para que exista relación de contingencia entre los comportamientos inadaptados y las consecuencias por dichos comportamientos.
11. También se apuntan otras soluciones: medidas organizativas (disminución de ratios, agrupamientos flexibles, desdobles, reducción de profesorado en los primeros cursos de la ESO, itinerarios diversos para alumnos diversos...), educar en valores (pero de verdad), programas encaminados a mejorar la convivencia (resolución de conflictos, mediación escolar...), aprovechamiento y mejoramiento de las tutorías, lograr mayor participación de los padres, dignificar la función de docente, tan maltrata en la actualidad. Todas se consideran adecuadas y deberían formar parte de un programa global, de un frente común, para intentar lograr la pretendida calidad de enseñanza.

c) En la *tercera acción* de este último tercer ciclo de i-a, volvimos a utilizar la metodología de encuestas como fundamento metodológico de la investigación.

En este trabajo de encuesta pretendíamos recoger información sobre cómo se enfrenta y qué tipo de respuesta da un profesor novel a los problemas de conducta cotidianos con los que se encuentra o se va a encontrar en un centro docente. Hemos visto y comprobado su acti-

tud ante este tipo de problemas. Como hemos dicho, la creencia muchas veces acompaña a la conducta, por lo que debemos pensar que los profesores noveles son partidarios de utilizar estrategias de resolución de conflictos en las que prima el diálogo y las soluciones consensuadas y de común acuerdo entre las partes.

Hemos obtenido información cuantitativa sobre los estilos de enseñanza que, sobre el papel y en los primeros años de experiencia, tienen los profesores de Secundaria para solucionar conflictos. El estilo de enseñanza que predomina entre nuestros jóvenes profesores (al menos en años de servicio) es el estilo democrático. No ha entrado nuestro estudio en juzgar si en la práctica lo aplican, si intentan aplicarlo a ver si resulta, o cómo lo aplican, es decir, si manifiestan consistencia entre la aplicación definitiva y la que han empleado en sus respuestas o, si por el contrario utilizan el estilo más expeditivo (el autoritario) o no quieren complirse la vida (evasivo). Para estos fines, debiéramos realizar otra investigación con los alumnos a los que les dan clase y contrastar las respuestas de los profesores. Esta última reflexión podría marcar una futura acción. Tampoco entre nuestros objetivos estaba cuestionar las intenciones de los profesores.

Nos preocupaba evaluar la efectividad de la respuesta de los profesores noveles sobre situaciones hipotéticas de manejo de clase. Para ello -como dijimos al principio- una comisión de “expertos” había calificado el contexto de clase con alternativas de menos a más apropiadas, valorando la efectividad de las mismas. Las alternativas con puntuaciones más altas estaban casi todas dentro del estilo de enseñanza democrático, por lo que nuestros profesores noveles han obtenido buenas calificaciones. Al carecer de grupo normativo sobre el que establecer comparaciones, no podemos realizar otro tipo de especulaciones pero, si la evaluación la hacemos sobre criterio, podemos decir sin ambages que los resultados han sido satisfactorios.

Nos planteábamos también conocer las actitudes que tiene formadas el profesorado novel de Castilla la Mancha con respecto a la solución de conflictos. Las hemos conocido y con gran satisfacción, ya que del análisis de las respuestas no hemos observado contradicciones en sus respuestas y han manifestado, en las alternativas escogidas, su voluntad de llevar al aula la resolución pacífica de los conflictos.

Pretendíamos también conocer el componente social del fenómeno de la solución de conflictos, justamente en el profesorado que más castigado está por los mismos. Las actitudes que tienen aprehendidas son muy positivas, como ya hemos comentado. La idea que contemplan para solucionar conflictos está lejos de las decisiones unilaterales y autoritarias; también lejos de actitudes irresponsables, de colocarle el problema a las dos instancias que más deben contender con los mismos: la Jefatura de Estudios en el centro y los padres en el hogar.

En definitiva, hemos conocido -como pretendíamos- el principal determinante de la conducta: el comportamiento que los profesores tienen intención de realizar ante una situación hipotética de conflicto; determinante que en primera instancia debe ser activado automáticamente en situaciones de conflicto.

Hemos realizado asimismo una evaluación inicial, o de conocimientos previos, de los profesores que están comenzando a tener práctica en la enseñanza no universitaria, es decir, de las creencias previas que a nivel teórico o incluso práctico tienen los profesores noveles ante la mejor forma de enfrentarse a un conflicto. Un lugar común para dichas creencias se encuentra en escuchar y lograr acuerdos que satisfagan a ambas partes y en que no haya vencedores y perdedores.

Pretendíamos también evaluar la predilección de estos profesores por un determinado estilo de enseñanza. La alternativa de profesor con estilo democrático abrumadoramente ha sido la predilecta. Estamos pues ante un profesorado joven, con un estilo de enseñanza democrático al que algunos le podrán achacar que con el tiempo se volverán más autoritarios, ya que es lo que el alumnado necesita. Estas opiniones están fuera de lugar. Con métodos autoritarios muchos profesores fracasan y los que echan de menos más autoridad (la que había antes) no están jugando limpio, ya que la sociedad española ha avanzado mucho en los últimos 20 años como para querer instaurar un sistema de palo y tentetieso (en sentido figurado, no literal del término) que resultaba cómodo para algunos cuando solo estudiaban los que se lo podían permitir -y no como ahora, cuando todos los alumnos obligatoriamente lo hacen hasta los 16 años- y cuando en la educación familiar también imperaba ese estilo educativo. Ahora es más difícil enseñar que hace 30 años. Los alumnos son más críticos y con umbrales para la motivación más altos. Pretender que el profesor mande y el alumno obedezca pasivamente parece una entelequia, es decir, algo virtualmente perfecto pero que en la realidad actual no existe.

Hasta aquí hemos expuesto lo que podrían denominarse conclusiones de esta tesis doctoral. Nos resta ahora acercarnos a la prospectiva como un ejercicio más de responsabilidad profesional.

Quedan muchos temas pendientes, sobre los que en algún momento volveremos. Disponemos de 385 puntuaciones de profesores noveles en la variable manejo adecuado de la situación de conflicto que podrían ser comparadas con las que obtuvieran otros colectivos de profesores en función de la edad, o de los años de servicio...

Pero, en esta tendencia prospectiva, nos interesa más anotar algunas implicaciones derivadas de esta investigación.

a) Relativas a la Administración Educativa.

Desde la Administración Educativa se trata de relativizar y minimizar el problema actual de clima de indisciplina, en menor o mayor grado generalizado, que se da en nuestros institutos. Así, en la reunión de la Comisión Permanente del Observatorio para la Convivencia de Castilla la Mancha, del 16 de febrero de 2009, se habló del Avance del Estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, concluyendo el representante de la Administración Regional en esa Comisión que la convivencia en los Centros se percibe por alumnos y profesores, en su mayoría, como buena o muy buena. Este juicio se ofrece a pesar de que los datos aportados sobre el particular que parten de la opinión y percepción del profesorado no parecen decir lo mismo:

- Ausencia de disciplina en la familia, el 85 %.
- Falta de Implicación de familias, el 77,7 %.
- La propia legislación educativa propicia estas situaciones, el 69%.
- Ineficacia de las sanciones empleadas, el 67,7%.
- La desconfianza en la Administración, el 71%.

A mi entender, debemos hablar de este tema con propiedad, de forma seria y rigurosa, sin crear alarma social, ni tampoco maquillar las cifras. Convendremos en que más bien se

trata de un problema de indisciplina, de moderada indisciplina -diría yo-, el que existe en los centros de Castilla La Mancha de Enseñanza Secundaria. Parece más propio hablar en esos términos que en los de violencia escolar, ya que la violencia escolar, aunque desgraciadamente salpica de vez en cuando a las comunidades de convivencia y centros de aprendizaje que deberían ser las escuelas e institutos, se sustancia en la agresión de un energúmeno, normalmente padre de alumno hacia un compañero, o en algún caso grave de acoso escolar entre compañeros. En el primero de los casos citados, este tipo de violencia, aunque costosa, sí que se puede evitar fácilmente, poniendo un guardia de seguridad en cada centro educativo como elemento disuasorio y, en su caso, como protector del docente. En el segundo caso es más difícil de prevenir, aunque concienciando a la comunidad educativa de las graves repercusiones que pueden tener este tipo de comportamientos e implicándolos a todos se puede reducir o eliminar casi por completo el problema.

Podemos afirmar, y ahí coincidimos con la Administración Educativa, que la violencia no es la norma en nuestros centros, que el problema se está generalizando a nivel de opinión, de manera excesiva y que, en muchos casos, las situaciones de violencia son la gota de tinta que enturbia el vaso de agua.

También vemos razonable que se incida por parte de la Administración Educativa en que los centros son los que deben dar respuestas diversas a todos los alumnos que lo requieran, máxime cuando la realidad social actualmente en nuestros centros es tan compleja: multiculturalidad, indisciplina, casos aislados de violencia, inmigración masiva en los últimos años, atención a la diversidad en un sentido amplio.... Pero también se hace necesario al respecto la implicación de toda la comunidad educativa y social.

b) Relativas a la indisciplina.

La indisciplina es un problema con muchas manifestaciones y multitud de síntomas. Unos los ven como causa del conflicto, otros como consecuencias del mismo y otros como problemas que caminan juntos. Como problema también ofrece multitud de expresiones: los actos de disrupción, de sabotaje de la clase y el penoso ambiente de trabajo dentro del aula que ello produce, la falta de respeto y consideración hacia el profesor y hacia lo que hace o intenta hacer, las amenazas, el acoso, la intimidación entre alumnos...

Los alumnos con problemática conductual pueden llegar a requerir una intervención educativa específica. Cuando se agotan las medidas normalizadas, hay que dar un paso más. No cabe limitarse solo a contemplar cómo esos alumnos hacen lo que les viene en gana: molestar, interrumpir..., y después culpar a la Administración, a las familias, al alumno y a nosotros mismos por tolerarlo. Al mismo tiempo, es necesario crearse altas expectativas con todos los alumnos, incluso con estos alumnos que damos por perdidos y de los que algunos compañeros piensan que es mejor que no estén escolarizados, justificándose con que así también lo manifiestan los mismos alumnos y con que, en su mayoría, no quieren estar en el sistema y hacen lo posible por conseguirlo.

Aparece un conflicto añadido, difícil de solucionar: la educación es un derecho fundamental que debemos asegurar incluso a dichos alumnos al menos hasta los 16 años. La respuesta no debe consistir solo en procurar que estén solo atendidos en el IES, como consecuencia de su escolarización obligatoria. Hay otra visión que hemos de contemplar: la de que sus compañeros también tienen derecho a recibir educación y que les están privando parcial-

mente del mismo. Se necesita reforzar la función tutorial y la implicación de todo el claustro para actuar con criterios comunes “de centro” ante las situaciones cotidianas, más o menos graves, de conflicto.

Se está produciendo también un fenómeno que debemos destacar. Se trata la renuncia cada vez más frecuente, por parte de un sector de padres, a educar a sus hijos delegando esta responsabilidad en los profesores. Se necesita también potenciar la participación de los padres en la vida de los centros, en todos los órdenes donde tengan competencias, desterrando el miedo a que se metan donde no les corresponde. Su colaboración no es solo importante, sino fundamental para la buena salud del sistema educativo, para que funcione, mejore o al menos no empeore.

Asimismo, consideramos necesario actuar sobre las causas del problema y no solo sobre las manifestaciones del mismo. Hace falta un proceso sancionador ágil para las faltas graves de indisciplina, instaurar la figura del mediador en los centros, actuar de forma sistemática desde la perspectiva de la resolución pacífica de los conflictos y enseñar competencia social como si de otra disciplina estuviésemos hablando, pero -eso sí- no como asignatura diferenciada, sino haciéndolo de manera transversal en todo el currículo.

Creo también que hay que dejar bien clara y establecida una cuestión: un ambiente de clase que propicie la convivencia debe permitir al profesor dedicar la mayor parte del tiempo a enseñar, en lugar de verse obligado a dedicar media clase a tratar de controlar (que no gestionar o solucionar) los problemas de comportamiento. El control de la clase ha de basarse en la prevención más que en las medidas de sanción, aunque, si hay que recurrir a estas últimas, se debe actuar con coherencia y dentro del marco establecido por las Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento que el centro se ha dado a sí mismo.

c) Relativas a la Formación Inicial del profesorado.

Basándonos en la opinión generalizada del profesorado de Secundaria entrevistado, hemos visto que la mejora de su formación inicial es una de las cuestiones recurrentes que se trata dentro del conjunto multifactorial de causas que de alguna manera están detrás del deterioro del clima de convivencia en los centros educativos.

Se han celebrado durante los últimos años múltiples reuniones entre Ministerio, Universidades, Sindicatos y Asociaciones de Profesores y se ha constatado la consciencia generalizada de que algo había que cambiar. Pero nunca se llegaron a tomar decisiones eficaces e inmediatas al respecto. Habría sido necesario hace años no solo haber tomado decisiones, sino también haberlas aplicado desde, al menos, la implantación de la LOGSE en el año 1990. Esta ley, por un lado, supuso una profunda reforma de nuestro sistema y, por otro, mantuvo el mismo sistema de formación inicial del profesorado de Secundaria que estableció 20 años antes la anterior Ley de Educación de 1970.

Como sabemos, hasta la actualidad, la cualificación del profesor en la Unión Europea ofrecía dos modelos: el de concurrencia y el consecutivo. En el modelo de concurrencia los estudiantes compaginan sus clases con las prácticas en centros. Es el sistema que siguen nuestros maestros y que se ha demostrado eficaz en nuestras aulas. En el modelo consecutivo los estudiantes obtienen un título universitario y después se capacitan para enseñar. Se trata del modelo que aún pervive en nuestra Secundaria.

La formación inicial con que cuentan los profesores de Secundaria para adquirir la cualificación que permite enseñar en un IES ha sido y aún es el desprestigiado CAP (Curso o Certificado de Aptitud Pedagógica) que se creó con la Ley de Educación de 1970. Se trata de una muy breve y básica formación psicopedagógica y didáctica. Al respecto, la opinión se manifiesta unánime: ese modelo resulta insuficiente e inadecuado. Con la penúltima Ley de Educación, la paralizada LOE, se creó un nuevo título de cualificación pedagógica el TEDI (Título de Especialización Didáctica), acreditación que duerme en el mismo cajón de la Ley que lo estableció, porque nunca se llegó a aplicar.

Esto parece que ahora sí está en vías de solución con la publicación del RD 1834/2008 de 8 de noviembre que define las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, exigible a partir de 1 de octubre de 2009. Para impartir docencia será necesario estar en posesión de un título oficial de máster, de 60 créditos ECTS. Esperamos que la puesta en marcha de este máster universal, con una estructura común y de base socio-psico-pedagógica, dé respuesta a lo que nuestros profesores demandan, porque lo que hay no sirve y el concepto de enseñanza en estos últimos 40 años ha variado enormemente. Para enseñar no es suficiente con dominar la disciplina, como pasaba antes. Ahora se necesitan otras competencias. El profesor no puede permanecer anclado en su perspectiva universitaria de mero transmisor de conocimientos, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje va en una sola dirección: el profesor habla-los alumnos escuchan, el profesor enseña-los alumnos aprenden. En nuestros centros educativos, este modelo didáctico genera frustraciones en el profesorado e innumerables problemas de disrupción y disciplina dentro de las aulas, ya que estamos tratando con un alumnado muy diverso y con unos umbrales muy altos para poder ser motivado.

d) Relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje

Al hilo de esto último, creemos importante tomar conciencia de los problemas de aprendizaje. Si maximizamos el éxito académico y personal, este resultado se convertirá en una vacuna contra la violencia. Los problemas de conducta y fracaso escolar van de la mano. Si disminuimos el fracaso escolar, reduciremos al mismo tiempo los problemas de conducta. Por tanto, debemos contar al menos con una serie de principios didácticos que guíen nuestra práctica en el aula, destinados a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. A título de recomendación considero los siguientes:

- Facilitar el aprendizaje de los alumnos. Debemos ayudar, ser mediadores para que el aprendizaje se produzca. Lo importante no es enseñar bien, sino que nuestros alumnos aprendan. Esto último es más difícil de lograr.
- Dar respuesta a todos los alumnos. Tanto a los que aprenden con facilidad como a los que no. Debemos ser flexibles, no enseñar igual a todos los alumnos, ya que todos los alumnos no son iguales y no aprenden igual.
- En cuanto a la organización del aula, han de contemplarse en la enseñanza distintos agrupamientos. De esta forma aprovecharemos las ventajas que tienen cada uno de ellos. Las formas más básicas y que todos conocemos son el trabajo individual, el pequeño grupo y el gran grupo. Pero también podemos echar mano de otro recurso que hemos tratado ampliamente en este trabajo de tesis: el aprendizaje cooperativo.

- Lo que enseñemos debe ser significativo para el alumno, debe tener un significado para el niño, es decir, debe guardar una experiencia directa con sus experiencias y conocimientos previos. Si no encontramos significado a lo que aprendemos, sencillamente no aprendemos.
- Lo que enseñemos debemos tratar que sea funcional y pueda transferirse a situaciones cotidianas, es decir, que aquello que enseñemos al alumno tenga aplicabilidad en su vida. Lo aprendido debe ser puesto en práctica en distintos contextos.
- La enseñanza no debe utilizar únicamente la palabra. Muchas veces se aprende mejor “haciendo”, mediante actividades y, si es posible, utilizando distintos sentidos.

e) Relativas a la preocupación sindical.

Desde las organizaciones sindicales se nos presenta otra perspectiva del problema. La incidencia de la violencia en nuestros centros educativos está creciendo rápidamente, algo hay que hacer y rápido para que la situación no se vaya de las manos. Los distintos sindicatos dedican campañas a sensibilizar al profesorado, en particular, y a la opinión pública, en general, sobre uno de los dos problemas, además del fracaso escolar, que más preocupan a la comunidad educativa en estos momentos: el incremento de la violencia en los centros educativos. Se exige desde estas posiciones que se deje enseñar a los profesores con normalidad, sin sobresaltos, sin el temor que en algunos infunde el meterse en una clase donde se lo van a poner muy difícil y donde el apoyo por parte de la Administración Educativa, en muchas ocasiones, no se ve, ni se le espera. En definitiva, nos encontramos con profesores que dejan de amar su profesión, se convierten en meros funcionarios que trabajan cumpliendo un horario y que intentan desconectarse de sus problemas cuando abandonan el instituto. El componente vocacional que requiere la profesión de enseñar, y que casi se nos exigía a los maestros en los años 70, se está perdiendo o se ha perdido ya. También inciden los Sindicatos de Profesores en algo que hemos citado en nuestro trabajo de tesis. Se trata de la factura que debemos pagar por tratar de hacer bien nuestro trabajo. La desobediencia es sin lugar a duda la principal causa de estrés, de malestar entre el profesorado.

f) Relativas a la Comunidad Educativa y su visión sobre los problemas de convivencia.

Enlazando con el apartado anterior, si bien uno de cada cuatro profesores tiene “serias” dificultades para poder dar su clase con normalidad, no es menos cierto que también uno de cada cuatro alumnos es acosado, victimizado, maltratado por sus compañeros. Fuera de alarmismos, estamos con el alumnado ante un problema similar al de la indisciplina en el profesor, problema que mayor malestar produce en el alumnado. Como en cuanto a las cifras todo es relativo, dependiendo del límite que establezcamos para considerar un tipo de comportamiento como desobediencia o maltrato, aquí sí que los expertos no se ponen de acuerdo. De este modo, unos lo ven como un problema grave y otros simplemente como comportamientos aislados que no permiten hablar de una conducta generalizada en el alumnado.

A la comunidad educativa le preocupan mucho los problemas conductuales externalizantes o “por exceso”, según distintas denominaciones. Estamos hablando de conductas impulsivas, agresivas, opositoras, desafiantes... Estos comportamientos provocan un alto

nivel de ansiedad y frustración en el profesor que ha de impartir clase en un aula donde, de antemano, sabe que tendrá que pelearse con 3 ó 4 alumnos cuyo principal objetivo será no dejarle dar la clase con normalidad.

Hemos referido anteriormente en nuestro trabajo que con la indisciplina sucede lo mismo que con determinadas sustancias adictivas. Los profesores se van habituando lentamente a la indisciplina y acaban volviéndose más tolerantes con la misma. Si trasladásemos en el tiempo a un profesor que hizo el CAP en los primeros años 70 y fuera colocado en un aula de Secundaria actual, tal vez se echaría las manos a la cabeza, se negaría a enseñar y diría que su vocación, la de enseñar, no tiene nada que ver con la educación actual.

Muchos son los que apuntan hacia la existencia de una excesiva laxitud, relajación, tolerancia ante los actos de indisciplina. Si se hablara al respecto con los Jefes de Estudios y con los Directores, nos dirían que su tarea no es nada fácil. Entendemos que lo fácil pasa por pensar que, ante alumnos con problemas graves de conducta, lo único que debe imperar son las medidas de exclusión. El castigo y la exclusión, como únicas medidas, hoy no sirven, solo aplazan unos días el problema y con su abuso solo conseguiremos que el conflicto nos sea devuelto como un “boomerang”. No estoy con quienes piensan que las cosas se solucionarían con una política de severidad extrema. Expulsar -¿a dónde? ¿cuánto tiempo?- no es la solución.

Nuestra tarea también debe ser la de educar y, aunque sea difícil, también tratar de educar y de enseñar a los alumnos que no quieren estar en el sistema. Esto debemos planteárnoslo como un reto. Dar clase a alumnos de Bachillerato motivados, porque quieren continuar estudios, no tiene nada que ver con dar clase a alumnos del Primer Ciclo de la ESO, quienes, por estadística, al entrar a esta Etapa están condenando al fracaso escolar (repetición y/o no titulación al final de la etapa) con un 50% de probabilidad.

La situación de convivencia en nuestra región, en Castilla La Mancha, parece seria y preocupante, aunque no debemos dramatizar y caer en alarmismos innecesarios -como decíamos al principio de este apartado- ya que lo único que pueden llegar a producirse es el fenómeno de la profecía autocumplida.

Necesitamos valorar el problema con perspectiva. La mayoría de nuestros escolares no son violentos, la escuela no es ni más ni menos que el reflejo de la violencia presente en nuestra sociedad, violencia que, por desgracia, lejos de remitir, se incrementa. Y somos conscientes de la existencia de circunstancias que están contribuyendo a la creación de esta realidad social violenta: violencia doméstica, pobreza, actitudes racistas, dificultad para encontrar empleo, fácil acceso a alcohol y otras drogas, influencia de los medios de comunicación, menor implicación familiar en la educación de los hijos...

g) Relativas a la intervención educativa.

Desgraciadamente el problema se veía venir. Sociedades que en cierto modo han ido por delante en este asunto de problemas de violencia e de indisciplina en las aulas, como EEUU y Francia, nos han ido mostrando el camino que nos esperaba y que, tal vez, no hemos visto o no hemos querido ver. Desde los años 80, se vienen realizando numerosos estudios en Norteamérica que ya nos alertaban del incremento de la violencia, demandando una respuesta.

También estamos observando que en cierto número de profesores, y en no menor número de padres y alumnos, está acuciándose un concepto que tomamos del campo de la clínica, el del desamparo. Fue Seligman, en 1978, quien formuló esta teoría para explicar e intervenir ante la depresión: las personas dejamos de realizar actividades cuando llegamos a pensar que, hagamos lo que hagamos, nuestra situación no mejorará y también cuando no encontramos satisfacción alguna por lo que hacemos.

Esta situación de desamparo se da cuando los estímulos que nos rodean nos parecen incontrolables, es decir, que hagamos lo que hagamos al final terminará pasando lo que tenga que pasar y nada de lo que hagamos influirá o modificará lo que vaya a pasar. En ese momento sentimos falta de control y sucumbimos a un sentimiento de indefensión y desesperanza. En muchas circunstancias dolorosas de nuestras vidas, si se produce la resignación, se evita la depresión, pero todos los integrantes de la comunidad educativa, y hasta nuestros gobernantes, debemos luchar por que esto no suceda, es decir, por que nos sintamos desamparados y nos resignemos.

En conclusión, respondiendo al qué hacer, debemos ensayar nuevas respuestas a los nuevos retos que nos impone la educación en nuestros días: hay que ser creativos. Las sociedades son muy difíciles de cambiar, pero cada uno dentro de nuestro aula sí que podemos modificar nuestra manera de actuar con un alumnado tan difícil y diverso como el que nos ha tocado manejar. Es necesario, primero, formarse y, después, poner en práctica programas de modificación de conducta, de entrenamiento en habilidades sociales, de resolución pacífica de conflictos, de mediación escolar... Hemos de proporcionar una formación psicopedagógica rigurosa a todas aquellas personas que se van a dedicar a enseñar y a educar, desarrollar planes serios de convivencia donde se impliquen no solo los profesores sino también padres y alumnos, desarrollar programas de formación de padres, logrando que participen justo aquellas familias que más lo necesitan y que precisamente son las que no asisten a las escuelas y talleres de padres.

La intervención debe hacerse desde una orientación preventiva de los problemas de convivencia (intervención proactiva) y, en los casos que sea necesario, intentar recuperar el clima de convivencia interviniendo con el alumno, el aula, el centro o la comunidad (intervención reactiva). La violencia en los centros, como nos indicaban Conoley y Goldstein en 1997, “puede ser combatida o prevenida”. Los profesores solos no podemos prevenir y combatir la violencia, el problema. El planteamiento por el que se apuesta últimamente, y con el que coincido, propone una intervención integral y comunitaria, y exige un elevado coste a todos los niveles, no solo económico, sino de implicación y trabajo coordinado de diversas estructuras, conjuntamente con deseo de cambio por parte de todos.

Propongo también como recomendación que los profesores, como parte de nuestra metodología, del día a día, utilicemos como protocolo o esquema de actuación ante un problema o conflicto un esquema clásico de resolución de conflictos, visto con más extensión en este trabajo y que presentamos en la Figura 3.31.



Figura 3.31. Esquema de resolución de conflictos en el aula.

Apunte Final

Debemos también mencionar el significado de los resultados extraídos y de las limitaciones ya apuntadas. Este trabajo de tesis nació con la motivación de ubicarse en el marco de un proyecto de investigación-acción cuyos objetivos generales eran dos: la investigación vista como estrategia de cambio y como desarrollo profesional.

Se trata de un modesto trabajo desarrollado sin pretensiones de generalizar sus resultados más allá del ámbito sobre el que se ha incidido. Kazdin, ya en 1977 hablaba del término validez social, término que no ha salido de un manual de estadística y que tiene que ver realmente con lo esencial de un trabajo como éste. Independientemente de que sea necesario conocer, mediante técnicas de inferencia estadística o de análisis del discurso, si los cambios medidos observados son significativos desde un punto de vista estadístico, o relevantes desde el punto de vista social, conviene conocer también si los cambios logrados resultan significativos e importantes para el alumnado, para los padres y, cómo no, para los profesores.

Sí que me gustaría dejar constancia de la necesidad y el deseo de contemplar algunas líneas de trabajo para una investigación futura en este campo de la investigación-acción: estudiar cuáles son las habilidades de los profesores que controlan la clase y que realmente no tienen problemas de disciplina en su aula para, si fuera necesario y una vez identificadas, realizar un programa de entrenamiento de dichas habilidades, esta vez dirigido hacia los profesores de enseñanza secundaria.

Quiero finalizar recogiendo un fragmento literario que estimo refleja mejor que ningún otro lo que realmente sucede en nuestras aulas:

“Si le ordenara a un general que volara de flor en flor como una mariposa, o que escribiera un drama, o que se transformara en gaviota, y el general no ejecutara la orden, ¿de quién sería la culpa, mía o de él?

- Sería vuestra -dijo firmemente el principito-.

- Exacto. Hay que exigirle a cada uno aquello que es capaz de hacer o de dar -replicó el rey-. La autoridad debe basarse sobre la razón. Si tú ordenas a tu pueblo que se arroje al mar, él hará la revolución. Tengo el derecho de exigir obediencia porque mis órdenes son razonables”.

El Principito, de Antoine de Saint-Exupéry.

APÉNDICES

1. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

APÉNDICE 1.1.

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES PARA LA TUTORÍA DE 2º DE LA E.S.O.

1. PROGRAMA DE TRABAJO PARA TUTORÍA

Durante 9 sesiones de tutoría con alumnos vamos a tratar de conseguir los siguientes objetivos, general y específicos.

Objetivo general: “Lograr un comportamiento social eficaz dentro del aula”.

De este objetivo general podemos a su vez extraer los siguientes objetivos específicos:

- Comprender y cumplir unos “mínimos” en cuanto a normas básicas de comportamiento se refiere.
- Aprender a relacionarse con profesores y compañeros en contextos de interacción en el aula.
- Participar en actividades de grupo manifestando actitudes solidarias y tolerantes.
- Adoptar un comportamiento personal en el plano del desarrollo social que respete los derechos de los otros.

El calendario de sesiones será el siguiente:

	Martes - Actividades
Febrero	<p>Día 7- <u>Habilidades que se van a trabajar.</u> 29. Reflexividad. Piensa en las consecuencias de sus actos.</p> <p>Día 21- <u>Habilidades que se van a trabajar.</u> 1. Atención I. Presta atención al profesor cuando explica. 2. Atención (II). Se centra en su trabajo, evitando distraer a los demás. 18. Constancia. Trabaja durante la mayor parte del tiempo que dura la clase. 7. Participación. Participa activamente en clase.</p>
Marzo	<p>Día 7- <u>Habilidades que se van a trabajar.</u> 16. Habla. Utiliza un tono y volumen adecuados cuando debe intervenir hablando en el aula. 15. Afectividad. Se muestra adecuadamente afectuoso con los compañeros o con el profesor. 3. Hacer Preguntas. Hace preguntas pertinentes con lo que se explica. 4. Responder a preguntas y peticiones. Responde a preguntas y peticiones con corrección.</p> <p>Día 21- <u>Habilidades que se van a trabajar.</u> 5. Agradece. Da las gracias cuando se le ayuda o alguien le hace un favor. 6. Disculparse. Pide disculpas al profesor o compañeros cuando molesta, interrumpe</p>

	<p>a otros o se equivoca.</p> <p>14. Hacer Cumplidos. Hace cumplidos o elogios, o valora las acciones de los demás.</p> <p>13. Recibir cumplidos. Expresa fórmulas de reconocimiento o da las gracias cuando le hacen cumplidos.</p>
Abril	<p>Día 4- <u>Habilidades que se van a trabajar.</u></p> <p>25. Normas. Acepta las normas de convivencia dentro del aula.</p> <p>23. Respeto (I). Respeta al profesor, muestra buen trato y acepta de buen grado su autoridad.</p> <p>Día 25- <u>Habilidades que se van a trabajar.</u></p> <p>10. Petición de permiso. Pide permiso de manera adecuada en situaciones que así lo requieren.</p> <p>8. Pide ayuda. Solicita ayuda al profesor y a los compañeros de forma correcta. de forma correcta.</p> <p>24. Respeto (II). Respeta a los compañeros. Sobre todo a los más débiles e indefensos.</p> <p>12. Ayuda. Ayuda a los demás a resolver dudas o realizar tareas.</p> <p>11. Conducta Cooperativa. Comparte y deja su material a los compañeros cuando se lo piden.</p>
Mayo	<p>Día 9- <u>Habilidades que se van a trabajar.</u></p> <p>9. Saludos y despedidas. Saluda cuando llega tarde o se despide al final de la clase.</p> <p>30. Autorregulación. Es capaz de controlar sus emociones ante las situaciones conflictivas. Sabe también afrontar la hostilidad de los demás.</p> <p>19. Afrontar la frustración. Encaja bien las críticas, las frustraciones o contrariedades.</p> <p>Día 23- <u>Habilidades que se van a trabajar.</u></p> <p>17. Escucha. Sabe escuchar. Se mantiene atento a lo que le estamos comunicando cuando nos dirigimos a él.</p> <p>21. Perspectiva social. Sabe ponerse en el lugar del otro ante un conflicto.</p> <p>22. Turnos conversacionales. Respeta los turnos hablar-escuchar.</p> <p>20. Tolerancia. Se muestra tolerante ante la resolución por consenso de un conflicto que le afecta directamente a él.</p>
Junio	<p>Día 6- <u>Habilidades que se van a trabajar.</u></p> <p>27. Asertividad. Expresa sus sentimientos y pensamientos cuando lo requiere la situación. Es capaz de realizar críticas razonablemente las opiniones y comportamientos de los otros.</p> <p>28. Defiende a otros. Sale en defensa de alumnos más débiles e indefensos.</p> <p>26. Conductas de evitación de situaciones problemáticas. No participa en discusiones y peleas.</p>

2. PROPUESTA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

1ª SESIÓN.

1. Habilidades que se van a trabajar.

29. Reflexividad. Piensa en las consecuencias de sus actos.

2. Objetivos.

Conocer los fines del programa de entrenamiento en habilidades sociales.

Motivar el cambio de comportamiento.

Lograr un proceso de autorreflexión acerca del propio comportamiento.

Aprender a tomar decisiones.

Lograr reconocer situaciones en las que es fácil tomar una decisión y aquellas que son difíciles.

3. Contenidos.

3.1. *Conceptos.*

El comportamiento dentro del aula como proceso de toma de decisiones.

Las consecuencias de nuestro comportamiento.

Comportamiento impulsivo y reflexivo.

Decisiones, alternativas y desenlaces

3.2. *Procedimientos.*

Anticipación de posibles consecuencias de nuestro comportamiento.

Resolver y construir situaciones que impliquen desenlaces conocidos: favorables, desfavorables y neutros; y desconocidos.

3.3. *Actitudes.*

Interés por conseguir un comportamiento adaptado y reflexivo.

Adoptar una actitud positiva hacia el cambio del propio comportamiento.

Valorar la importancia que tiene el saber tomar buenas decisiones.

4. Metodología.

Explicar el programa de entrenamiento en habilidades sociales: objetivos generales que pretendemos conseguir, número de sesiones y duración de las mismas, metodología que vamos a seguir, resolver las dudas que pregunten los alumnos.

Explicar qué son: las decisiones, las alternativas, los desenlaces conocidos: favorables, desfavorables y neutros, y los desconocidos.

Realizar los ejercicios de la lección 75: 1, 3, y 4. De la lección 76: 1. De la lección 77 el número 1 del Proyecto de Inteligencia “Harvard”.

Afianzar con ejercicios que impliquen tomar decisiones.

5. Recursos Didácticos.

5.1. Específicos.

Adaptación de las lecciones 75, 76 y 77 pertenecientes a la Serie V del Proyecto de Inteligencia “Harvard” que recogemos a continuación.

5.2. Generales.

Transparencias con los conceptos y procedimientos de la sesión.

Retroproyector y pizarra.

Televisor, cámara y vídeo.

6. Actividades.

Actividad 1.

Los siguientes ejercicios están tomados de Feehrer, C.E. Serie V Toma de Decisiones. Unidad 16. Lecciones 75, 76 y 77, en MEGÍA, M. (Coordinador) (1992). *Proyecto de Inteligencia de Harvard*. Ed. CEPE.

- LECCIÓN 75. Ejercicio 1. Coloca una X a la izquierda de las situaciones que tú consideres que requieren tomar una decisión.

-Leer un libro.

-Ir a dormir.

-Ir al colegio.

-Permitir el latido de tu corazón.

-Ser mordido por un perro.

-Decir la verdad.

-Colocar una X a la izquierda de la g en esta línea.

-Sudar bajo el sol.

- Ejercicio 3. Un hombre iba caminando por la calle cuando vio una moneda de 1 euro). La recogió y metió en su bolsillo.

¿Tomó una decisión..... ?

Sí No

Escribe otras tres cosas que pudo haber hecho:

1.

2.

3.

- Ejercicio 4. Después de leer el siguiente cuento, lee las instrucciones que encontrarás más abajo.

La declaración de María. María quería comprar algo en la tienda. Pensó en comprar unos pantalones, pues los que tenía estaban ya rotos y viejos. También recordó que pronto sería el cumpleaños de su hermano y que le haría feliz si le regalaba un balón de fútbol. De pronto, vio un par de zapatos que le quedarían estupendos con el vestido que había comprado el mes pasado; si los compraba, estaría muy guapa en la fiesta del colegio. Consideró también que podría ahorrar su dinero hasta reunir un poco más. No podía hacer todas las cosas a la vez, así que tenía que tomar una decisión. ¡Qué decisión tan difícil!

Instrucciones. Las alternativas que María tiene para tomar su decisión las encontrarás en la lista de la izquierda y los desenlaces en la lista de la derecha. Haz una línea que vaya desde cada alternativa al desenlace correspondiente. La primera ya ha sido trazada como muestra.

Alternativa para tomar la decisión	Desenlace
Comprar pantalones nuevos	Hacer feliz a su hermano.
Comprar zapatos nuevos	Reunir más dinero para más adelante.
Comprar un balón de fútbol	Tener pantalones nuevos que reemplacen a los viejos.
No comprar nada	Estar guapa en la fiesta del colegio.

- LECCIÓN 76. Ejercicio 1. Lee el siguiente cuento cuidadosamente.

Luisa ganó un concurso en su colegio por dibujar el cuadro más hermoso. Le dieron a escoger entre cuatro premios: 1) un nuevo par de pantalones, 2) una bicicleta, 3) un estuche para la cámara de fotografía, ó 4) un premio sorpresa que no se sabrá lo que es hasta que se abra la caja.

Luisa quería una bicicleta, por tanto, sabía que si escogía la bicicleta se sentiría muy feliz. Como no tenía una cámara de fotografía, no le interesaba para nada el estuche. Los pantalones eran muy bonitos y le agrada- ría tenerlos. El premio sorpresa era una tentación. El anterior había sido 1000 ptas (6 euros), lo que resultó ser una sorpresa muy agradable, pero el año anterior a ése había sido unas botas de fútbol. Le daría mucha rabia escoger el premio sorpresa y que resultara ser unas botas de fútbol.

Dibuja una representación del problema que Luisa tiene para tomar su decisión. Ponle nombre a las alternativas y dibujando caritas, muestra la forma de cómo Luisa se siente ante los posibles desenlaces. (☺☹☹)

- LECCIÓN 77. Ejercicio 1. Lee este problema. Luego, utilizando caritas, dibuja una representación que muestre las alternativas disponibles para el que toma la decisión y los desenlaces que esta persona espera. Escribe cada desenlace al lado de cada carita.

La compañía donde trabaja el padre de Pedro está tratando de decidir donde hacer perforaciones en busca de petróleo.

Como ya sabéis, perforar, bombear el petróleo a la superficie y almacenarlo son procesos muy costosos, por lo que es muy importante estar lo más seguro posible del lugar donde hay grandes depósitos de petróleo para construir el nuevo pozo.

Los científicos e ingenieros de la compañía opinan que en el lugar A hay grandes depósitos de petróleo y en el lugar B muy pocos. El lugar C posee una cantidad moderada, pero en el lugar D es muy difícil determinar cuánto hay. Puede que haya grandes cantidades o puede que no haya casi nada.

La compañía considera que les resultaría neutro encontrar una cantidad moderada, pero que se sentirán muy satisfechos si encuentran una gran cantidad y muy descontentos si encontraran muy poco.

Dibuja tu representación de esta situación:

Actividad n° 2.

- Diferenciar comportamiento impulsivo y reflexivo. (Citar ejemplos donde nos comportemos de forma impulsiva y decir una alternativa reflexiva. Por ejemplo ante una provocación le damos una torta a alguien, podríamos haber aguantado y preguntarle porque nos dice eso, hablar con él).
- Comprender las consecuencias de nuestro comportamiento (Un alumno contesta de malos modos al profesor ¿cuál es la consecuencia?)
- Anticipar las consecuencias de nuestro comportamiento (Definir el buen comportamiento dentro del aula. Si nos comportáramos correctamente en clase ¿qué pasaría?).
- Distinguir entre decisiones, alternativas y desenlaces.
- Proponer y resolver una situación en la que se debe tomar decisiones.
- Valorar el comportamiento adaptado y reflexivo.

Actividad n° 3. Tareas para casa.

Te vas a dar cuenta de la cantidad de decisiones que tomas a diario y que hasta ahora no te percatabas de que realizabas esa operación. Cuando tomes una decisión piensa siempre en las consecuencias de tus actos, en los desenlaces de esa alternativa que vas a tomar.

Valora el comportamiento reflexivo antes de tomar cualquier decisión.

7. Indicadores de Evaluación.

- Diferencia comportamiento impulsivo y reflexivo.
- Comprende las consecuencias de su comportamiento.
- Anticipa las consecuencias de su comportamiento.
- Distingue entre decisiones, alternativas y desenlaces.
- Resuelve situaciones en las que debe tomar decisiones.
- Valora el comportamiento adaptado y reflexivo.

2ª Sesión

Introducción.

Justificación. Encontramos ventajas e inconvenientes si mostramos o no las habilidades que se van a trabajar en esta sesión.

Ventajas:

Comprenderás mejor las explicaciones del profesor.

Facilitarás el estudio de lo que has escuchado en clase.

El profesor valorará tu comportamiento (actitud en clase) al atenderle mientras explica, no molestando a tus compañeros y participando en clase.

Inconvenientes:

Si no atiendes en clase es muy posible que después en casa no sepas no comprendas lo que estudias.

Si has estado distraído, por ejemplo en una explicación de matemáticas, es muy probable que en casa no sepas resolver los ejercicios.

1. Habilidades que se van a trabajar.

1. Atención I. Presta atención al profesor cuando explica.

2. Atención (II). Se centra en su trabajo, evitando distraer a los demás.

18. Constancia. Trabaja durante la mayor parte del tiempo que dura la clase.

7. Participación. Participa activamente en clase.

2. Objetivos.

Prestar atención al profesor cuando explica.

Mantener una actitud de escucha mientras el profesor explica.

Permanecer en silencio cuando el profesor esté explicando.

Respetar a los compañeros permitiendo que sigan las explicaciones del profesor.

Promover la participación activa dentro del aula.

Utilizar hábitos y normas de conducta para mejorar la participación.

3. Contenidos:

3.1. *Conceptos.*

Atención.

Escucha.

Convivencia.

Armonización de intereses individuales y colectivos.

Derechos y deberes de los alumnos.

Control de impulsos.

Conocimiento de las diferentes maneras de participación en el aula.

Diferencias entre participación activa y pasiva.

3.2. Procedimientos.

Mantener la atención a las explicaciones del profesor: intentando seguirlo con la mirada y comprender lo que explica.

Comprender los mensajes.

Participación activa en la sesión de entrenamiento.

Observación de conductas facilitadoras e inhibidoras de la participación activa en el aula.

3.3. Actitudes.

Interés por escuchar al profesor.

Respeto y valoración de las aportaciones y opiniones del profesor y de los compañeros.

Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y deberes.

Gusto por mantener la atención debida.

Valoración de las ventajas que supone para el alumno las habilidades entrenadas.

Toma de conciencia de la importancia de escuchar al profesor y no interrumpirlo.

4. Metodología.

Repaso de las tareas para casa.

Instrucciones sobre las conductas objetivo.

Modelado mediante vídeo.

Realización de ensayos.

Retroalimentación y aplicación de refuerzos.

Planificación de las tareas para casa.

5. Recursos Didácticos.

5.1. Generales.

Transparencias que resuman los contenidos de la sesión.

Retroproyector y pizarra.

Televisor, cámara y vídeo.

Grabaciones en negativo y positivo de las conductas objeto de entrenamiento, realizadas con alumnos del mismo centro.

6. Actividades.

Actividad nº 1.

Repaso de las habilidades del día anterior.

Actividad nº 2.

Pedir a los alumnos que expliquen cada una de las habilidades que se van a trabajar en el día de hoy.

Vamos a ponerlas en práctica. Media clase observa a la otra media que es la que va a hacer de modelo.

- ¿Qué pasará si tomas una decisión sin tener en cuenta las consecuencias posibles?
- ¿Por qué es importante para ti pensar, reflexionar, sobre lo que puede ocurrir después de elegir una alternativa?
- ¿En qué situaciones piensas y anticipas las consecuencias de tu comportamiento?
- ¿En qué situaciones no piensas ni prevés las consecuencias? ¿por qué?
- ¿Crees que conviene tenerlo en cuenta? ¿por qué?

Actividad nº 3.

Media clase observa a la otra media que es la que va a hacer de modelo en el siguiente ejercicio:

Elías me ha insultado. Alternativas que tengo y consecuencias:

- Decírselo al profesor. Se puede poner más furioso conmigo.
- Insultarle yo también. Él me puede insultar más y pegarme porque es más fuerte que yo.
- Pasar de él. Pensará que soy un cobarde y un gallina.
- Decirle con tono firme que no me insulte que yo no me he metido con él. Posiblemente se sentirá incómodo y puede que no vuelva a hacerlo.

Actividad nº 4.

Todos juntos ponemos las habilidades en práctica.

Esta mañana hemos leído en clase una redacción, José Antonio se ha reído de la mía y me ha dicho que estaba fatal. Me ha sentado muy mal porque me he esforzado por hacerla bien. Además lo ha dicho delante de todos. Estoy disgustado ¿Qué puedo hacer?

En ese momento le hubiera insultado, pero me he frenado y me he callado. Tengo que pensar en como solucionar este problema y que José Antonio no se vuelva a meter conmigo:

- Hablar con él y advertirle con tono firme que no se ría en público. Él puede sentirse incómodo y no volver a hacerlo.

- Puedo reírme yo cuando presente un trabajo suyo. Él se sentirá como yo me he sentido. Puedo que le siente mal y siga metiéndose conmigo.

Actividad nº 5. En grupo.

María se ha ido con otras amigas y no me ha esperado a la salida del instituto. A mí me ha sentado muy mal; podía habérmelo dicho en el recreo ¿Por qué no me habrá esperado? ¿Estará enfadada conmigo? No me gustaría que María volviera a hacer esto. Para solucionar esto puedo hacer varias cosas:

- No esperarla yo otro día.
- Llamarla egoísta.
- Hablar con ella y decirle que me ha sentado mal.

Voy a hacer esto último ¿cómo pongo en práctica la solución elegida? Creo que lo mejor es esperar a mañana en la hora del recreo. Me acercaré a ella y le diré: María quiero hablar contigo; después le diré lo mal que me sentí ayer cuando me dejó plantado.

Prever obstáculos: Puede que María esté enfadada, no me haga caso y diga que no tiene tiempo de hablar conmigo ¿Qué haré en ese caso? Es cosa de un minuto. (o también) Vale. Quedamos a la salida.

Actividad nº 6. En grupos.

Problema. Es sábado por la tarde. Un chico/a esta solo/a en su casa.

Solución. Está una hora después en el parque con unos amigos montando en bicicleta y se están divirtiendo.

Tenéis que escribir cuáles han sido los pasos intermedios para llegar a esta meta, podéis acompañarlos de viñetas.

Actividad nº 7.

Levantad la mano los que habéis participado en clase. Si no la levantan todos preguntar por qué. Haced preguntas de cómo han participado en la clase.

Actividad nº 8.

Tareas para casa: En los problemas que tengas con otros compañeros durante estos 15 días, piensa en las posibles consecuencias de cada una de las cosas que puedes hacer para solucionar conflictos.

Pedir opinión a adultos u otros chicos sobre soluciones para resolver un conflicto.

7. Indicadores de Evaluación:

Escucha al profesor con atención.

Mantiene la atención.

Valora la necesidad de la mejora de la convivencia en el centro.

Conoce derechos y deberes básicos del alumno.

Ejerce control de los propios impulsos.

Diferencia participación activa y pasiva en clase.
Participa activamente en la sesión de entrenamiento.
Respetar las opiniones del profesor.
Respetar las opiniones de los compañeros.
Escucha al profesor sin interrumpirlo inadecuadamente.

3ª SESIÓN.

Introducción.

Justificación. Encontramos ventajas e inconvenientes si mostramos o no las habilidades que se van a trabajar en esta sesión.

Ventajas:

Si utilizas un volumen y tono adecuados, los demás te oirán cuando hables y es más probable que presten atención a tus palabras.

Una persona que muestra afecto por los demás, suele ser más querida.

Sabrás hacer y responder a preguntas que es una de las actividades más importantes dentro de una clase.

Inconvenientes:

Si hablas muy bajito, los demás no te prestarán atención; si lo haces muy alto, pueden que vean tus palabras como una amenaza.

Si no sabes preguntar correctamente puede que el profesor no entienda tu pregunta.

1. Habilidades que se van a trabajar.

16. Habla. Utiliza un tono y volumen adecuados cuando debe intervenir hablando en el aula.

15. Afectividad. Se muestra adecuadamente afectuoso con los compañeros o con el profesor.

3. Hacer Preguntas. Hace preguntas pertinentes con lo que se explica.

4. Responder a preguntas y peticiones. Responde a preguntas y peticiones con corrección.

2. Objetivos.

Utilizar un tono y volumen adecuados.

Mostrar una adecuada afectividad en sus interacciones dentro del aula.

Conocer la forma correcta de hacer y responder preguntas.

Adoptar una actitud favorable ante los demás.

3. Contenidos:

3.1. Conceptos.

Volumen, tono, ritmo y velocidad adecuados.

Modulación e inflexiones.

Adecuación en las pausas.

Cuándo y cómo preguntar.

Estilo asertivo, agresivo e inhibido.

3.2. Procedimientos.

Contacto ocular directo al hablar y escuchar.

Producir mensajes con tono y volumen adecuados.

Gesto firme.

Postura adecuada.

Distancia apropiada.

Decir lo que uno piensa.

Habla fluida.

Lenguaje adecuado y cortés.

Claridad y orden en la exposición.

Prácticas de hacer preguntas y contestarlas.

3.3. Actitudes.

Valoración de la influencia que distintas formas de manifestar un mismo lenguaje producen en el receptor.

Actitud positiva hacia los otros.

Respeto por las normas de interacción verbal.

Mostrar empatía hacia el interlocutor.

4. Metodología.

Repaso de las tareas para casa.

Instrucciones sobre las conductas objetivo.

Modelado mediante vídeo.

Realización de ensayos.

Retroalimentación y aplicación de refuerzos.

Planificación de las tareas para casa.

5. Recursos Didácticos.

Los generales.

6. Actividades.

Actividad nº 1.

Repaso de las habilidades del día anterior.

Actividad nº 2. ESTILOS DE COMUNICACIÓN.

Para la elaboración de esta actividad hemos seguido a Costa y López (1996). Hay tres formas habitualmente de comunicarnos, vamos a aprender cuáles son e iremos practicando en gran grupo y por parejas estos distintos modos de comunicarnos.

ESTILO INHIBIDO

1. Comportamiento verbal:

Vacilante y con parásitos verbales: ‘Ejem, yo...’, ‘Quizás’, ‘supongo que’, ‘Ejem...bueno, quizás...tal vez...’, ‘No, si yo...quizás...Bueno... en realidad no es importante’, ‘no... .no te molestes...’

2. Comportamiento no verbal:

Postura cerrada y hundida de cuerpo.

Movimientos forzados, rígidos e inquietos. Se retuerce las manos.

Posición de cabeza a menudo hacia abajo.

Ausencia de contacto visual. Miradas bajas.

Voz baja. Tono de voz vacilante.

Movimiento del cuerpo tendente a alejarse de los otros.

Puede evitar totalmente la situación.

3. Otras características:

Deja violar sus derechos.

Deja a los demás que elijan por él.

Pierde oportunidades.

No suele lograr sus objetivos.

ESTILO AGRESIVO

1. Comportamiento verbal:

Impositivo: “tienes que...”, “no te tolero”, “no te consiento”.

Interrumpe a los demás. Da órdenes.

2. Comportamiento no verbal:

Postura erecta del cuerpo y hombros hacia atrás.

Movimientos y gestos amenazantes.

Posición de cabeza hacia atrás.

Mirada fija.

Voz alta. Habla rápida.

Movimiento del cuerpo tendente a invadir el espacio del interlocutor.

3. Otras características:

Viola los derechos de los demás.

Puede lograr algunos objetivos, pero dañando las relaciones con los demás (humilla...).

COMPORTAMIENTO ASERTIVO

1. Comportamiento verbal:

Firme y directo: “Deseo”, “Opino que”, “ piensas?”...

2. Comportamiento no verbal:

Postura relajada.

Cabeza alta y contacto visual.

Cuerpo y cabeza orientados hacia el otro.

Tono de voz firme.

3. Otras características:

Protege sus derechos y respeta los de los demás.

Logra sus objetivos sin ofender a los demás.

Elige por sí mismo.

Actividad nº 3. Diferenciando estilos de comunicación.

Para la elaboración de esta actividad hemos adaptado la que proponen Costa y López (1996 Vol. 1 p. 112-113). Tres alumnos voluntarios representarán la siguiente escena. A continuación, los alumnos deberán distinguir el estilo de comunicación que se da en la dicha situación. Posteriormente deberán representar la misma escena pero adoptando el protagonista (CHICO 2) los otros dos estilos de comunicación:

CHICO 1: Vamos a echarnos un porro.

CHICO 2: Ya sabes que yo no fumo. Paso de esa historia.

CHICO 1: Venga colega, fúmate un porro.

CHICO 2: Te he dicho que no fumo y estoy dispuesto a repetírtelo 1000 veces.

CHICO 3: ¡Venga tío, no es para tanto! ¡No seas estrecho!

CHICO 2: ¡No soy estrecho! Sencillamente me siento molesto porque me estáis obligando a hacer algo que no quiero hacer. Os pido por favor que me respetéis.

CHICO 1: Bueno hombre no te pongas así.

CHICO 2: No me pongo de ningún modo. Por favor no quiero fumar, respetarme.

CHICO 3: Está bien, ya apagamos el cigarro.

CHICO 2: Muchas gracias. Lo que sí me gustaría hacer es echar un partido de fútbol, ¿por qué no nos vamos al campo de fútbol?

CHICO 1 y 3: ¡Pues venga vamos!

Actividad nº 4.

Cuando hablemos con otra persona debemos:

Mantener contacto ocular directo al hablar y escuchar.

Utilizar un volumen, tono y velocidad adecuados.

Mantener una postura adecuada.

Mantener una distancia apropiada.

El habla debemos procurar que sea fluida.

Lenguaje adecuado y cortés.

Se pedirá a los alumnos temas sobre los que alumnos de su edad puedan hablar. Saldrán varias parejas a ensayar en público. Los demás deben después decir si se han ajustado a los criterios. Posteriormente ensayar en sus asientos.

Actividad nº 5.

Recuerda que debes obedecer las peticiones del profesor y seguir sus normas. Utiliza lo siento o perdón, cuando:

- El profesor ha solicitado silencio y nos coge hablando.
- Interrumpimos a un compañero o al profesor cuando está hablando.
- Hemos hecho una acusación a alguien y se demuestra que es infundada.
- Hemos molestado a otra persona con un comentario o gesto.
- Cuando nos equivocamos.
- Cuando tosemos, carraspeamos o estornudamos.

Para dirigirte al profesor cuando quieras preguntarle algo:

- Debes mirarlo a los ojos.
- Llama la atención del profesor si es necesario y solicita permiso. Utiliza fórmulas como: por favor, disculpe gracias.

- Acompaña tu comportamiento con una leve sonrisa, tono de voz adecuado y una postura correcta.
- Di lo que vayas a decir y después espera a que el profesor termine para volver a preguntar si fuera necesario.
- Pregunta de manera no desafiante pero decidida.
- Elige el momento adecuado.

Cuando respondas a una pregunta:

- Debes pensar lo que el otro ha dicho.
- No te muestres impaciente, espera a que te llegue el turno.

Mostrar empatía hacia el interlocutor:

- Preocúpate por lo que piensa o siente la otra persona.

Los alumnos deben ir poniendo ejemplos y utilizando las fórmulas concretas.

Actividad nº 6. Tareas para casa.

Anotar en un cuaderno, distintas formas de comunicación que veáis en vuestra vida diaria, en programas de televisión o en películas, en las que se utilicen los tres estilos de comunicación que hemos visto hoy. Dónde, qué decían y como lo decían y qué estilo estaban empleando.

7. Indicadores de Evaluación:

Utiliza un tono de voz adecuado.

Realiza correctamente preguntas.

Responde con corrección a preguntas.

Diferencia entre estilo asertivo, agresivo e inhibido.

Mantiene contacto ocular al hablar y escuchar.

Produce mensajes utilizando algunas fórmulas de cortesía.

Valora la influencia que la forma de manifestar un mensaje puede tener en el receptor.

Manifiesta una actitud positiva y de respeto hacia los otros.

4ª Sesión.

Introducción.

Justificación. Encontramos ventajas e inconvenientes si mostramos o no las habilidades que se van a trabajar en esta sesión.

Ventajas:

Si eres cortés y educado con otras personas es fácil que te conviertas en una persona agradable y la gente te quiera más.

Fíjate como te sientes cuando te dicen palabras educadas y cordiales, igual se sentirán los demás si tú lo haces.

Si elogiamos sinceramente a otra persona, ésta querrá estar con nosotros y ser amigo nuestro.

Los chicos que hablan bien de los demás caen bien a la gente y tienen muchos amigos.

Inconvenientes:

Si pides las cosas de mala manera, y después no das las gracias cuando devuelves algo, o te hacen un favor tienes todas las posibilidades de que en el futuro no te vuelva a hacer un favor o prestarte algo esa persona.

¿Cómo te sentirías si siempre estuvieras oyendo cosas desagradables sobre ti?

Elogiar o alabar a alguien diciendo algo que no sentimos, es fácilmente observado por el otro.

1. Habilidades que se van a trabajar.

5. Agradecer. Da las gracias cuando se le ayuda o alguien le hace un favor.

6. Disculparse. Pide disculpas al profesor o compañeros cuando molesta, interrumpe a otros o se equivoca.

14. Hacer Cumplidos. Hace cumplidos o elogios, o valora las acciones de los demás.

13. Recibir cumplidos. Expresa fórmulas de reconocimiento o da las gracias cuando le hacen cumplidos.

2. Objetivos.

Pedir permiso y dar las gracias de manera adecuada en situaciones que así lo requieren.

Pedir disculpas al profesor o compañeros cuando molesta, interrumpe a otros o se equivoca.

Reconocer equivocaciones que pueden producir malestar o molestias en otras personas.

Conocer el momento oportuno para pedir disculpas.

Reconocer los logros y comportamientos positivos de los demás, además de reconocer los propios cuando así nos lo expresan.

Reforzar el comportamiento adaptado de los demás.

3. Contenidos:

3.1. Conceptos.

Frases de agradecimiento y cortesía.

La importancia de agradecer.

Situaciones en las que tiene que agradecer.

Fórmulas verbales para pedir disculpas.

Reconocimiento de errores.

Los cumplidos: cómo hacer y aceptar cumplidos.

Aspectos positivos de hacer y recibir cumplidos.

3.2. Procedimientos.

Reconocer la ayuda ajena.

Simulación de situaciones en que debemos utilizar las palabras: “gracias y por favor”.

Expresar disculpas y agradecimiento, así como aceptar disculpas y agradecimiento.

Expresar aprobación y elogio a los demás.

Representación dramatizada de situaciones cotidianas que abarquen las habilidades trabajadas.

3.3. Actitudes.

Valorar actitudes de respeto hacia los otros.

Actitud de cooperación.

Saber aceptar los propios errores.

Favorecimiento de la autoestima propia y ajena al hacer y recibir cumplidos.

Actitud positiva hacia la interacción con los otros.

4. Metodología.

Repaso de las tareas para casa.

Instrucciones sobre las conductas objetivo.

Modelado mediante vídeo.

Realización de ensayos.

Retroalimentación y aplicación de refuerzos.

Planificación de las tareas para casa.

5. Recursos Didácticos.

Los generales.

6. Actividades.

Actividad nº 1.

Repaso de las habilidades del día anterior.

Actividad nº 2. Agradecer. Instrucciones, modelado y práctica.

Buscamos en grupo frases de agradecimiento.

Buscamos en grupo situaciones en las que hay que dar las gracias:

- Pedir permiso y dar las gracias de manera adecuada en situaciones que así lo requieren, por ejemplo cuando alguien te ayuda o te hace un favor:
- El profesor nos contesta a una pregunta que hemos hecho.
- El profesor se acerca a nuestra mesa y nos ayuda a resolver un ejercicio.
- Hacemos una petición a un compañero y éste accede a lo que le pedimos.

Actividad nº 3. Disculpase. Instrucciones, modelado y práctica.

Buscamos en grupo frases que se utilizan para pedir disculpas.

Buscamos en grupo situaciones en las que hay que pedir disculpas.

- Pedir disculpas al profesor o compañeros cuando molesta, interrumpe a otros o se equivoca. Debes decir LO SIENTO O PERDÓN cuando:
- El profesor haya solicitado silencio y nos coge hablando.
- Interrumpimos a un compañero o al profesor cuando están hablando.
- Nos chocamos con otra persona.
- Hemos hecho una acusación a alguien y se demuestra que no teníamos razón.
- Hacemos daño o molestamos a otra persona con un comentario o gesto.
- Nos equivocamos.
- Tosemos o carraspeamos.

Actividad nº 4. Hacer cumplidos. Instrucciones, modelado y práctica.

Buscamos en grupo frases de elogio, frases que valoren lo que hacen los otros.

Buscamos en grupo situaciones en las que hay que realizar elogios o cumplidos.

- Hacer cumplidos o elogios o valorar las acciones de los demás.
- Vuélvete más atento con los demás.
- Date cuenta de los aspectos positivos de la gente que te rodea.

Actividad nº 5. Recibir cumplidos. Instrucciones, modelado y práctica.

Buscamos en grupo frases que expresan reconocimiento o que se utilicen para dar las gracias cuando alguien nos elogia.

Buscamos en grupo situaciones en las que nos hacen elogios y nosotros debemos responder:

- Recibir cumplidos. Expresar reconocimiento o dar las gracias cuando te elogien. Cuando recibamos un elogio debemos:
- Dar las gracias.
- Mostrar un gesto de reconocimiento:

- Una sonrisa.
- Un gesto cariñoso.

Ejemplos Agradecer y Disculparse:

- Toca la campana, salimos al recreo y en el pasillo chocamos con una profesora y le decimos: lo siento, ha sido sin querer ¿esto es ser amable?
- Prestas un libro a un compañero y cuando te lo devuelve no te dice nada ¿esto es ser amable?
- Fórmulas: Decir gracias cuando alguien nos abre la puerta, nos deja pasar, nos ayuda a algo.
- Decir lo siento, pedir perdón, pedir disculpas cuando vamos a molestar o hemos molestado a otra persona.
- Situaciones: Estás en el patio y chocas con otro chico. Necesitas un bolígrafo rojo, tú no tienes y tu compañero sí. Al entrar pisas al profesor que es muy serio. Entrás en una fiesta, la parte de delante de la habitación está llena y en la de atrás hay un hueco vacío.

Ejemplos Hacer y Recibir Cumplidos:

- Te has comprado una moto preciosa. ¡qué bien te ha salido el puente! ¡eres una tía estupenda!
- Fórmulas: Alaba el esfuerzo de un compañero. Elogia a un miembro de tu familia. Felicita a un compañero.
- Situaciones: Un compañero/a se ha cortado el pelo y está francamente favorecido. Un compañero/a te pregunta qué tal estas después de haber faltado 3 días a clase por gripe. Un compañero/a te ha ayudado a terminar el trabajo de clase.

Actividad nº 6. Tareas para casa.

Deberás en tu vida diaria agradecer a los demás cualquier gesto, detalle o comportamiento amable que tengan hacia ti.

Asimismo disculparte cuando creas que con tu comportamiento has podido molestar a los otros.

Acostúmbrate a hacer cumplidos sinceros y reconoce cuando te los están haciendo a ti, agradeciendo dicha manera de proceder.

7. Indicadores de Evaluación.

Utiliza frases de agradecimiento y cortesía.

Expresa fórmulas verbales para pedir disculpas.

Realiza y acepta cumplidos.

Es capaz de expresar aprobación y elogio a los demás.

Muestra respeto hacia los otros.

Expresa actitudes de cooperación.

Revela una actitud positiva en las interacciones con sus compañeros.

5ª Sesión.

Introducción.

Justificación. Encontramos ventajas e inconvenientes si mostramos o no las habilidades que se van a trabajar en esta sesión.

Ventajas:

Si cumples las normas y tratas con respeto a los profesores obtendrás las siguientes ventajas...

- Te llevarás mejor con los profesores.
- Tendrás mayor posibilidad de pedir un favor a un profesor.
- Os tratarán como si fuerais mayores.
- Los profesores os prestarán más atención.

Inconvenientes:

Si no cumples las normas y no tratas con respeto a los profesores aparecerán los siguientes inconvenientes...

- Los profesores te escucharán menos.
- Tendrás problemas con tus profesores.

1. Habilidades que se van a trabajar.

25. Normas. Acepta las normas de convivencia dentro del aula.

23. Respeto (I). Respeta al profesor, muestra buen trato y acepta de buen grado su autoridad.

2. Objetivos.

Conocer la necesidad de las normas como base que rige la defensa de los derechos y deberes de los ciudadanos.

Fomentar la participación del alumnado en la elaboración de las normas de clase.

Considerar al profesor como una persona que le ayuda y dirige su aprendizaje.

Fomentar el respeto a los profesores.

3. Contenidos.

3.1. Conceptos.

Seguimiento y transgresión de las normas, ventajas e inconvenientes.

Normas de convivencia.

El respeto a los profesores. Ventajas de este comportamiento.

3.2. Procedimientos.

Utilización de la dramatización para la instauración y refuerzo de las conductas trabajadas.

Establecimiento de las normas básicas que deben seguirse dentro del aula.

Uso adecuado de las formas socialmente establecidas dentro del aula.

3.3. Actitudes.

Interés y motivación por conocer las normas de clase.

Aceptación de las normas.

Esfuerzo por aprender a convivir y comportarse.

Adquisición de los alumnos de una actitud favorable hacia la figura del profesor.

4. Metodología.

Repaso de las tareas para casa.

Instrucciones sobre las conductas objetivo.

Modelado mediante vídeo.

Realización de ensayos.

Retroalimentación y aplicación de refuerzos.

Planificación de las tareas para casa.

5. Recursos Didácticos.

Los generales.

6. Actividades.

Actividad nº 1.

Repaso de las habilidades del día anterior.

Actividad nº 2.

Es necesario obedecer las peticiones del profesor y seguir sus normas.

Cómo se muestra respeto: mirando al profesor (gracias, por favor, disculpe, lo siento, perdón; acompañar con (una leve sonrisa, tono de voz y postura correctas).

Situación 1. Tu profesor te hace un cumplido por la buena nota que has sacado en un examen:

- Profesor: Has hecho un buen examen María.
- Tú: Muchas gracias. Estudié mucho.
- Profesor: Sí, se nota. Continúa así.

- Tú: Muchas gracias. Lo intentaré.

Situación 2. Un problema de matemáticas que tu profesor te ha explicado. Tú no lo entiendes. Quieres pedir ayuda.

- Tú: Perdona, Eva, pero no he entendido bien el último problema ¿Me lo podías volver a explicar, por favor?
- Profesora: Sí ¿qué es lo que no has entendido?
- Tú: Bueno si te digo la verdad, me gustaría que lo explicaras desde el principio.

Buscar situaciones dentro del aula en las que se muestre respeto al profesor:

- El profesor pide algo a un alumno.
- Acatar las normas que se han hecho en clase.
- Quejas del profesor respecto a la marcha del curso.

Actividad nº 3. Normas de clase.

1. Pide permiso cuando quieras dejar tu sitio.
2. Habla con los compañeros antes de la clase y pide permiso si tienes que hablar en clase, con un tono que se oiga.
3. Concentra tu atención en el profesor y en el trabajo en tu pupitre, para evitar el soñar despierto o mirar por la ventana.
4. Trabaja en silencio.
5. Centra la atención en tu propio trabajo para no distraer a los demás.
6. Trabaja durante todo el tiempo.

7. Indicadores de Evaluación.

Aprecia el valor de las normas.

Reconoce las ventajas e inconvenientes de seguir las normas.

Entiende las ventajas que tiene para él mostrar respeto a los profesores.

Diferencia las normas básicas que deben seguirse dentro del aula.

Usa adecuadamente fórmulas socialmente establecidas dentro del aula.

Acepta las normas de clase.

Se esfuerza por aprender a convivir y comportarse.

6ª Sesión.

Introducción.

Justificación. Encontramos ventajas e inconvenientes si mostramos o no las habilidades que se van a trabajar en esta sesión.

Ventajas:

Pedir permiso de manera adecuada y sobre cosas razonables facilitará que el profesor te permita hacer lo que pides.

Pedir ayuda a los demás te servirá para que los otros conozcan tus necesidades.

Si haces cosas por los demás, es más fácil que los otros te correspondan en el futuro.

Si respetas a los demás, los demás te respetarán a ti.

Si compartes tus cosas con los demás, es fácil que tus compañeros compartan sus cosas contigo.

Inconvenientes:

Si no pides favores y quieres que te los hagan, lo normal es que sigas necesitando ayuda, a menos que el otro sea capaz de adivinar tus pensamientos.

Si no respetas a los otros, después no te quejes si los demás no te respetan a ti.

No pretendas ser egoísta con tus cosas y luego que los demás compartan lo suyo contigo.

1. Habilidades que se van a trabajar.

10. Petición de permiso. Pide permiso de manera adecuada en situaciones que así lo requieren.

8. Pide ayuda. Solicita ayuda al profesor y a los compañeros de forma correcta.
de forma correcta.

24. Respeto (II). Respetar a los compañeros. Sobre todo a los más débiles e indefensos.

12. Ayuda. Ayuda a los demás a resolver dudas o realizar tareas.

11. Conducta Cooperativa. Comparte y deja su material a los compañeros cuando se lo piden.

2. Objetivos.

Saber pedir permiso.

Conocer cómo se solicita ayuda del profesor y de los compañeros.

Mostrar respeto a los compañeros, no utilizando ningún tipo de descalificación.

Motivar al alumno para que ayude a los demás en un clima de afecto y confianza.

Aprender habilidades de solución de problemas de manera cooperativa.

Generalizar la conducta de pedir, ofrecer y prestar ayuda.

Conseguir comportamientos de compartir y dejar su material, con los demás.

Pedir disculpas al interrumpir o molestar a los otros.

3. Contenidos:

3.1. Conceptos.

Fórmulas para pedir permiso y ayuda.
Situaciones en las que es preciso pedir permiso y ayuda.
Estilo asertivo, agresivo e inhibido.
Respeto entre iguales.
El comportamiento prosocial.
Trabajo Cooperativo.
Compartir.
Solidaridad.
Altruismo.

3.2. Procedimientos.

Conocimiento de las estrategias para pedir permiso y ayuda.
Comunicación entre iguales mostrando respeto tanto a la persona como a sus ideas.
El respeto de las opiniones de los demás.
Práctica de las habilidades trabajadas.
Logro de metas personales a través de los logros de todo el grupo.
Compartir tareas.

3.3. Actitudes.

Toma de conciencia de la importancia y relevancia que tiene pedir permiso y ayuda de cara a la obtención de algo que se quiere alcanzar.
Respeto a la forma de ser de cada uno.
Aceptar y apreciar las potencialidades y limitaciones de los compañeros.
Valorar las normas de convivencia.
Valorar la importancia de la ayuda a los demás.
Adopción de actitudes solidarias.

4. Metodología.

Repaso de las tareas para casa.
Instrucciones sobre las conductas objetivo.
Modelado mediante vídeo.
Realización de ensayos.
Retroalimentación y aplicación de refuerzos.
Planificación de las tareas para casa.

5. Recursos Didácticos.

Los generales.

6. Actividades.

Actividad nº 1.

Repaso de las habilidades del día anterior.

Actividad nº 2. NUESTRAS NORMAS DE CLASE.

Por grupos vamos a elaborar las normas de clase, siguiendo la conocida técnica de la “bola de nieve”:

- Cada alumno va a elaborar 10 normas de clase.
- Después hará una puesta en común con el compañero. Por parejas decidirán las 10 normas de clase.
- Después se juntarán en grupos de 6 haciendo lo mismo.
- Después en grupos de 12 y finalmente harán una puesta en común en clase. Anotando el tutor en la pizarra las 10 normas de clase. (Acompañamos, a continuación, el ejemplo que nos salió tras la aplicación en el aula):

LAS NORMAS DE NUESTRA CLASE

1. EN CLASE NO SE COME.
2. LOS PAPELES SE TIRAN A LA PAPELERA Y SE MANTIENE LA CLASE LIMPIA.
3. ES NECESARIO COMPORTARSE BIEN PARA QUE TODO FUNCIONE.
4. HAY QUE RESPETAR A LOS DEMÁS.
5. MIENTRAS EXPLICA EL PROFESOR HAY QUE GUARDAR SILENCIO.
6. PARA JUGAR ESTÁ EL PATIO, NO LA CLASE.
7. HAY QUE RESPETAR AL PROFESOR EN TODO MOMENTO.
8. CUANDO QUIERAS HABLAR O LEVANTARTE HAY QUE PEDIR PERMISO AL PROFESOR.
9. EVITA DISTRAER A LOS COMPAÑEROS.
10. ATIENDE Y TRABAJA TODO EL TIEMPO QUE DURE LA CLASE, SE TE HARÁ MÁS CORTA Y MEJORARÁS TUS RESULTADOS.

Actividad nº 3. ENSAYO DE LAS HABILIDADES

1. Petición de permiso.
 - Pide permiso de manera adecuada en situaciones que lo requieran. La fórmula es sencilla POR FAVOR...GRACIAS.
 - Puedo ir al baño, hacer una pregunta, pedir un bolígrafo, bajar la persiana, repetir lo último que ha dicho...

2. Pide ayuda.

- Es necesario formular nuestra petición de forma correcta: claramente, mirando a la otra persona, con una ligera sonrisa... Por favor....gracias. ¡Hola! ¿Podrías ayudarme a....eres muy amable.
- Recuerda que estás pidiendo no exigiendo.
- Haz peticiones y/o ruegos al profesor en clase.
- Preguntar ¿por qué al profesor?
- Expresar quejas y reclamaciones al profesor.

3. Respeto (II).

- Es necesario comportarse con los demás como a ti te gustaría que los demás se comportaran contigo. Siempre y cuando no se moleste a los demás.
- Ejemplos un compañero pregunta algo o lee algo y tú lo escuchas, alguien te quiere contar algo y tú lo escuchas...

4. Ayuda.

- Para ello debes escuchar a la otra persona para entender que necesita.
- Da tu ayuda a los otros cuando te lo pidan, de esta forma quedarán en deuda contigo.
- Ofrece tu ayuda a tus compañeros. Si tus relaciones con el otro son buenas te puedes adelantar a sus necesidades ¿necesitas algo? ¿te puedo ayudar? ¿si quieres te ayudo?

5. Conducta Cooperativa.

- Debemos tratar de conseguir nuestros objetivos y al mismo tiempo ayudar a nuestros compañeros a que consigan los suyos.
- Siempre que puedas, siempre que esté en tu mano presta ayuda, comparte y deja tu material a tus compañeros.
- Puedes a quien tú quieras, prestar y ofrecer objetos personales.
- Hay que relacionarse con los otros con un tono amistoso, estarás mejor visto.

Actividad nº 4. Tareas para casa.

Durante esta semana practicarás el pedir permiso y ayuda, tanto en casa como en el instituto: a tus padres, profesores... Asimismo, tratarás en la medida de tus posibilidades de ofrecer ayuda a los demás y en especial a tus compañeros que la necesiten a fin de que consigan sus objetivos.

7. Indicadores de Evaluación.

Conoce cómo se solicita ayuda tanto por parte del profesor, como de los compañeros.
Sabe pedir permiso.

Muestra respeto a los compañeros.
Es capaz de intentar solucionar problemas en grupo.
Sabe pedir ayuda.
Sabe ofrecer ayuda.
Sabe prestar ayuda.
Es capaz de compartir sus cosas con los demás.
Pide disculpas cuando interrumpe a otros.
Fórmulas para pedir permiso y ayuda.
Distingue situaciones en las que es preciso pedir permiso y ayuda.
Comprende los conceptos de compartir, solidaridad y altruismo.
Respeto las diferencias personales de cada uno.
Valora la importancia de la ayuda a los demás.
Adopta actitudes solidarias.

7ª Sesión.

Introducción.

Justificación. Encontramos ventajas e inconvenientes si mostramos o no las habilidades que se van a trabajar en esta sesión.

Ventajas:

Es muy importante saludar y despedir a los otros, los chicos que así lo hacen parecen más gratos a los demás. A los adultos también les gusta que los saluden los niños y generalmente responden muy amablemente.

Aprender a resolver problemas os ayudará a resolver los conflictos que surjan entre tú y los demás, comprender mejor a los demás y que los demás os comprendan mejor a vosotros.

Aprender a no perder la calma es muy importante ya que cuando estamos llenos de cólera podemos hacer o decir cosas de las que después nos vamos a arrepentir. Lo mejor cuando uno está muy enfadado es no hacer ni decir nada hasta que no vuelva a tener el control de la situación. Lo mismo hay que hacer cuando el enfadado es el otro, mejor esperar a que pase la tormenta.

Inconvenientes:

Si no saludáis u os despedís, los demás pensarán que sois unos maleducados.

Si no sabéis resolver conflictos, os encontrareis metidos en frecuentes discusiones y en peleas que pueden durar mucho tiempo. El problema se puede hacer más grave. Perderéis amigos.

En clase si perdemos el control con los compañeros o con el profesor, esto nos va a suponer entre otras cosas perder amigos, perder la confianza del profesor, ganarnos una expulsión...

1. Habilidades que se van a trabajar.

9. Saludos y despedidas. Saluda cuando llega tarde o se despide al final de la clase.

30. Autorregulación. Es capaz de controlar sus emociones ante las situaciones conflictivas. Sabe también afrontar la hostilidad de los demás.

19. Afrontar la frustración. Encaja bien las críticas, las frustraciones o contrariedades.

2. Objetivos.

Comprender y usar las convenciones lingüísticas que sirven para saludar y despedir.

Desarrollar el autocontrol ante situaciones conflictivas.

Aprender a utilizar alternativas a las reacciones violentas en situaciones conflictivas.

3. Contenidos:

3.1. Conceptos.

Normas de convivencia al entrar o salir del aula: Saludos y despedidas.

Ira. Sentimientos negativos. Comportamiento impulsivo.

Control emocional.

3.2. Procedimientos.

Utilización adecuada de las distintas expresiones de saludo y despedida dependiendo del contexto en que se realicen.

Saludo cuando el alumno llega tarde y despedida al final de la clase.

Manejo de las propias emociones.

Previsión de las consecuencias de nuestro comportamiento ante situaciones conflictivas.

3.3. Actitudes.

Valorar de forma positivamente las fórmulas de cortesía social.

Valoración del control de las emociones como ayuda para solucionar conflictos.

Generación de actitudes positivas hacia la resolución de conflictos.

Actitud positiva al diálogo.

4. Metodología.

Repaso de las tareas para casa.

Instrucciones sobre las conductas objetivo.

Modelado mediante vídeo.

Realización de ensayos.

Retroalimentación y aplicación de refuerzos.

Planificación de las tareas para casa.

5. Recursos Didácticos.

Los generales.

6. Actividades.

Actividad nº 1.

Repaso de las habilidades del día anterior.

Actividad nº 2. Saludos y despedidas.

Saludar cuando entres a clase después que los demás.

Despídete si sales de clase antes de que termine.

Si nos echan, nos vamos sin decir nada.

No es necesario responder en grupo al saludo o a la despedida si estamos en clase ya que con ello interrumpimos la clase, es suficiente que responda el profesor.

Saludar a un compañero o a un profesor por el pasillo.

Actividad nº 3. Autorregulación. No perder los nervios dentro del aula.

Situación 1: estáis terminando un trabajo para entregar al profesor de Tecnología. Se trata de una maqueta de un puente. Un compañero tuyo se acerca a preguntarte algo y sin querer, te destroza parte de la maqueta. Tú muy enfadado coges una silla y se la tiras. Menos mal que no le das.

Señala cómo debieras haber respondido.

Situación 2: estás comiéndote el bocadillo y hablando con unos amigos, cerca de la pista de baloncesto. Unos compañeros están jugando al baloncesto en el patio, un balón bota cerca de ti, te da en la cara y te derriba el bocadillo. Tu coges le das una patada al balón y lo echas fuera del recinto. Después comienzas a insultar al muchacho que viene a pedirte disculpas y a decirle que le vas a partir la cara.

Aunque es muy difícil debemos controlar nuestras emociones, veamos cómo hacerlo:

- Aprecia las respuestas que das cuando estás muy enfadado: gritas, amenazas...
- Reconoce lo que pasa en tu cuerpo cuando sientes tensión: tu corazón va más acelerado, te pones rojo, te cuesta respirar...
- Pon en marcha alguna técnica para tranquilizarte (cuenta hasta 10 antes de responder, respira 3 veces de manera muy lenta tomando el aire por la nariz y echándolo por la boca, mejor no hacer nada mientras estás enfadado).

- Si estás tranquilo piensa ahora lo que ha pasado y qué puedes hacer.

Veamos cómo afrontar la ira del otro:

Lo que sí hay que hacer:	Lo que no hay que hacer:
Comprender	Decirle cálmate.
Escuchar	No escucharlo.
Hablar con calma	Liarte a gritos.

Actividad nº 4. Afrontar frustraciones: Cómo solucionar un problema.

Situación 1: Te acabas de enterar que un compañero tuyo ha dicho que sabe de buena tinta que el sábado te cogieron robando en un centro comercial un mp3 y no es verdad ¿qué haces?

Situación 2: Ayer echaron de un examen a un compañero tuyo por tu culpa. Resulta que le preguntaste algo y cuando él te estaba respondiendo lo pilló el profesor hablando y lo echó. Tu compañero no te habla.

1. Controla el impulso inicial. Párate y piensa antes de actuar.
2. Define el problema.
3. Busca alternativas.
4. Mira cual de ellas te tiene más cuenta.
5. Elige una.
6. Ponla en práctica.

Actividad nº 5. Dinámica de grupos. EL ENOJO. Expresión de emociones y sentimientos.

Hemos adaptado la siguiente actividad de Boqué (2002 p. 154). Dibujaremos una escalera para que se vea cómo van creciendo las manifestaciones de enojo cuando perdemos el control, contribuyendo a agravar el conflicto e impidiendo pensar con calma las cosas que podemos hacer para resolverlo. Cada peldaño de la escalera: molesto, enfadado, rabioso, furioso, fuera de sí.

Individualmente, identificaremos nuestras emociones en situaciones hipotéticas:

- Cuando alguien se burla de mí me siento...
- Cuando alguien me rompe algo me siento...
- Cuando alguien me acusa injustamente me siento...
- Cuando alguien me ha traicionado me siento...
- Cuando alguien no sabe guardar algún secreto me siento...
- Cuando alguien me ignora me siento...
- Cuando alguien se ríe de mi familia me siento...

- Cuando alguien no me escucha cuando le hablo me siento...
- Cuando alguien...

Compararemos las respuestas con las de los compañeros.

¿A todo el mundo lo hacen enfadar las mismas cosas? ¿De dónde proviene el enojo, es positivo o negativo? ¿Podemos controlarlo? ¿Cómo?

Actividad nº 6. Tareas para casa.

Durante esta semana, aprenderemos a canalizar el enojo de forma positiva. Trataremos de “subir la escalera” muy despacio, y de “bajarla” rápidamente, respirando hondo y pensando en otra cosa, que no esté relacionada con la causa del enojo.

7. Indicadores de Evaluación.

Expresa adecuadamente fórmulas para saludar y despedirse.

Valora la importancia que representa poseer control emocional.

Maneja apropiadamente sus emociones dentro del aula.

Aprecia las repercusiones de nuestro comportamiento ante situaciones conflictivas.

Aprecia la importancia que tiene el lograr una solución pacífica de los conflictos.

Muestra una actitud positiva al diálogo.

8ª Sesión.

Introducción.

Justificación. Encontramos ventajas e inconvenientes si mostramos o no las habilidades que se van a trabajar en esta sesión.

Ventajas:

Si sabemos escuchar entenderemos la posición de la otra parte en un conflicto. Es el primer paso para resolverlo satisfactoriamente para ambas partes.

Hay que saber ponerse en la “piel del otro” para así comprender porque ha reaccionado de esa forma o por qué mantiene su postura.

Respetar los turnos conversacionales hará que podamos dialogar con el otro, exponer nuestros argumentos y oír los de la otra persona.

Inconvenientes:

Si no escuchamos a la otra parte en un conflicto no estaremos contribuyendo a que se resuelva, sino seguramente a profundizar las diferencias entre las partes.

Mantener actitudes intolerantes hacia las opiniones o posturas de los demás no hace más que agravar las diferencias.

1. Habilidades que se van a trabajar.

17. Escucha. Sabe escuchar. Se mantiene atento a lo que le estamos comunicando cuando nos dirigimos a él.

21. Perspectiva social. Sabe ponerse en el lugar del otro ante un conflicto.

22. Turnos conversacionales. Respeta los turnos hablar-escuchar.

20. Tolerancia. Se muestra tolerante ante la resolución por consenso de un conflicto que le afecta directamente a él.

2. Objetivos.

Mejorar el clima social y anular conflictos.

Adquirir el hábito de escuchar.

Dar información al interlocutor de que lo estás escuchando.

Conseguir actitudes empáticas para aceptar opiniones no compartidas.

Integrar a los alumnos en el grupo evitando prejuicios y desarrollando actitudes de tolerancia.

Respetar los turnos de hablar y escuchar.

3. Contenidos:

3.1. Conceptos.

La comunicación. Comunicación verbal y no verbal.

Diálogo.

Escucha activa.

Tolerancia.

Turno de palabra.

3.2. Procedimientos.

Participación en diálogos escuchando y respetando las normas básicas para que la comunicación sea posible.

Práctica del debate.

Identificar los pensamientos y sentimientos del otro ante una situación simulada.

3.3. Actitudes.

Valoración del enriquecimiento que nos puede suponer el escuchar a los otros.

Adopción de una buena disposición psicológica.

Necesidad de escuchar para hacer posible el diálogo.

Interés para escuchar atentamente lo que nos están comunicando.

Que reconozca como comportamientos negativos las interrupciones que se producen cuando todo el mundo quiere hablar al mismo tiempo.

Aprecio de las aportaciones de los otros.

4. Metodología.

Repaso de las tareas para casa.
Instrucciones sobre las conductas objetivo.
Modelado mediante vídeo.
Realización de ensayos.
Retroalimentación y aplicación de refuerzos.
Planificación de las tareas para casa.

5. Recursos Didácticos.

Los generales.

6. Actividades.

Actividad nº 1.

Repaso de las habilidades del día anterior.

Actividad nº 2.

- Participación en diálogos escuchando y respetando las normas básicas para que la comunicación sea posible.
- Práctica del debate.
- Identificar los pensamientos y sentimientos del otro ante una situación simulada.

7. Indicadores de Evaluación.

Distingue entre comunicación verbal y no verbal.
Mantiene actitudes de escucha activa.
Se muestra tolerante ante las opiniones de los demás.
Utiliza adecuadamente los turnos de palabra.
Es capaz de participar en un debate.
Valora lo que nos pueden aportar los otros.
Es capaz de escuchar para hacer posible el diálogo.
Muestra interés para escuchar atentamente a los demás.

9ª. Sesión.

Introducción.

Justificación. Encontramos ventajas e inconvenientes si mostramos o no las habilidades que se van a trabajar en esta sesión.

Ventajas:

Ser capaz de expresar lo que uno siente y lo que uno piensa sin ofender a nadie es una de las cualidades más admiradas de las personas; hará que nos sintamos bien, relajados y seguros de nosotros mismos. Esta actitud no provocará peleas, por lo que no tendrás que huir de ellas.

Otra cualidad muy valorada por las personas es cuando uno sale en defensa de otro, esa persona si no es desagradecida quedará de alguna forma comprometida contigo y tendrás un amigo.

Saber arreglar problemas sin necesidad de utilizar la violencia o perder los amigos.

Inconvenientes:

Tener la impresión de que debías haber dicho lo que no dijiste, de que has dejado pasar una oportunidad para hablar y que tal vez no vuelva a darse.

Si no eres asertivo, es fácil que te veas envuelto en peleas y conflictos, muchos de ellos que tú no has iniciado y ante los que tendrás que participar o huir de los mismos.

1. Habilidades que se van a trabajar.

27. Asertividad. Expresa sus sentimientos y pensamientos cuando lo requiere la situación. Es capaz de realizar críticas razonablemente las opiniones y comportamientos de los otros.

28. Defiende a otros. Sale en defensa de alumnos más débiles e indefensos.

26. Conductas de evitación de situaciones problemáticas. No participa en discusiones y peleas.

2. Objetivos.

Fomentar actitudes de igualdad y solidaridad entre los alumnos.

Mostrar actitudes de intolerancia ante situaciones que impliquen maltrato o abuso entre compañeros, valorando las posibilidades personales que puede realizar para evitar o intervenir ante este tipo de situaciones.

No participar en discusiones y peleas.

Valorar las consecuencias que producen las conductas de acoso y maltrato sobre las víctimas.

3. Contenidos:

3.1. Conceptos.

Asertividad, agresividad, inhibición.

Las diferencias individuales.

Compañerismo.

El respeto.

Identificación de una situación conflictiva.

Violencia y agresión. Alternativas a la violencia.

Reacciones violentas producto de la desigualdad.

3.2. Procedimientos.

Práctica de estilos diferentes de comunicación.

Aplicación de técnicas para evitar discusiones y peleas.

3.3. Actitudes.

Empatía hacia las víctimas de abuso y maltrato entre estudiantes.

Actitud de ayuda hacia las víctimas de abuso y maltrato.

4. Metodología.

Repaso de las tareas para casa.

Instrucciones sobre las conductas objetivo.

Modelado mediante video.

Realización de ensayos.

Retroalimentación y aplicación de refuerzos.

Planificación de las tareas para casa.

5. Recursos Didácticos.

Los generales.

6. Actividades.

Actividad nº 1.

Repaso de las habilidades del día anterior.

Actividad nº 2. Dinámica de grupos: EL RUMOR.

El profesor pide a 5 alumnos voluntarios que salgan fuera del aula. A continuación, le explica a la clase que en esta actividad vamos a destacar la importancia de la actitud de escucha. El proceso es el siguiente:

- Pedimos que entre un alumno, le leemos una historia de aproximadamente una página de un libro y que contenga muchos detalles. Le decimos que escuche la historia y después hacemos pasar a uno de los compañeros que está fuera del aula y pedimos al alumno 1 que le cuenta la historia al alumno 2 delante de la clase.
- Continuamos el proceso hasta llegar al alumno 5 que tendrá que contar la historia a la clase completa. Finalizamos leyendo de nuevo la historia original y destacando como se van deformando las informaciones con el “boca a boca”.

Actividad nº 3.

En una hoja, individualmente, escribiremos: «Lo que la paz significa para mí» .

Actividad nº 4. Aprender a resolver conflictos.

Hemos adaptado la siguiente actividad de Boqué (2002 p. 260). Vamos a afrontar una situación conflictiva que se haya podido producir entre los miembros de la clase.

Blas «Dientes de conejo». Te han puesto un corrector dental y debes llevarlo durante todo el año. Los niños y niñas de la clase te llaman «dientes de conejo». Al principio te lo tomaste a broma, pero ahora ya estás harto. Sabes que el corrector te arreglará los dientes y que después serás tú el que podrás reírte de los demás. Claro que para entonces ya no te quedará ningún amigo. Hoy, Paco, tu compañero de clase, te ha dicho como la cosa más normal del mundo: «¡Eh, dientes de conejo, pásame el sacapuntas!». Y como tú no has podido evitar tirárselo con rabia, le has dado en la frente y le ha salido sangre. La profesora quiere informar a vuestros padres; estarías dispuesto a hacer cualquier cosa para evitarlo, ya que últimamente has bajado un poco el nivel de estudio y quieres recuperarte antes de que se acabe el trimestre y te manden las notas.

Paco. Te sientas cerca de «dientes de conejo»; bien, en realidad se llama Blas, pero desde que le pusieron un corrector dental todo el mundo le llama «dientes de conejo». Hoy, en clase, le has pedido el sacapuntas y te lo ha tirado a la cabeza. Te ha herido en la frente y ahora la profesora hablará con vuestros padres. Estás seguro de que te caerá un castigo morrocotudo porque este curso ya te has metido en otro lío. Tus padres ya te han avisado muy en serio diciéndote que no querían que les volvieran a llamar. Tú no has hecho absolutamente nada y no estás dispuesto a que las cosas queden así. Hasta has pensado en esperar a Blas fuera de la escuela y hacer que se coma el sacapuntas. Hace un momento, «dientes de conejo» te ha dicho que si te importaría hablar sobre lo que ha pasado.

Después de escuchar la historia saldrán 3 alumnos voluntarios, uno hará de mediador y los otros expondrán sus puntos de vista.

Actividad nº 5. Dinámica de grupo: La Silla Positiva.

Se coloca una silla en la cabecera de la clase, los alumnos voluntariamente irán pasando por la misma y diciendo al resto:

- a) ¿Qué les gustaría cambiar de si mismos?
- b) ¿Qué no les gustaría cambiar de si mismos?
- c) ¿Qué es lo que les mueve a esforzarse?

Actividad nº 6. En gran grupo.

Iniciar un diálogo con las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué haces tú si un compañero tuyo se burla con mala fe, para hacer sufrir, a otro compañero, es decir se mete constantemente con él, lo intenta ridiculizar, lo amenaza con pegarle a la salida...
- b) ¿Qué haces si ves a un alumno de otra clase haciendo esto con tu compañero en el recreo?

7. Indicadores de Evaluación.

Distingue entre asertividad, agresividad, inhibición.

Valora la importancia del compañerismo.

Aprecia la importancia de los comportamientos alternativos a la violencia.

Conoce técnicas para evitar discusiones y peleas.

Expresa empatía hacia las víctimas de abuso y maltrato entre estudiantes.

APÉNDICE 1.2.

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN TÉCNICAS DE MEDIACIÓN PARA LA TUTORÍA DE 2º DE LA E.S.O.

1. PROGRAMA DE TRABAJO PARA TUTORÍA

Durante 9 sesiones de tutoría con alumnos vamos a tratar de conseguir los siguientes objetivos:

- Adquirir habilidades para manejar mejor los conflictos.
- Comprender el conflicto como un problema a resolver
- Comprender los sentimientos que uno mismo y los demás tienen durante una situación conflictiva
- Manejar el enojo o la bronca para que no nos impida resolver el conflicto
- Escuchar a los otros
- Hablar de modo que podamos ser escuchados
- Utilizar estas habilidades para prevenir y solucionar los conflictos.

El calendario de sesiones, será el siguiente:

	Jueves - Actividades
Febrero	Día 9. Actividad 1. Creación de grupo: Lo que no sabéis de mí. Actividad 2. ¿Qué puede aportar un conflicto? Actividad 3. ¡Taxi, taxi! Día 23. Actividad 1. ¿Cómo respondemos a los conflictos?
Marzo	Día 9. Actividad 1. Creación de grupo: «¡Conozcámonos!» Actividad 2. Clarificar: «Adivinar el pensamiento» Día 23- Actividad 1. Estilos de comunicación: «Un mundo fantástico»
Abril	Día 6- Actividad 1. La asertividad. Actividad 2. Plantar cara o huir. ¿Es este el dilema? Día 20- Actividad 1. Plasmar un conflicto. Actividad 2. ¡Cambio! Actividad 3. »Lluvia de ideas«

Mayo	Día 11- Actividad 1. Creación de grupo: «Con todo lujo de detalles» Actividad 2. ¿Es lo mismo el castigo que la disciplina? Actividad 3. Sensación de libertad. Día 25- Actividad 1. Asamblea Actividad 2. El trabajo cooperativo Actividad 3. Dictado cooperativo
Junio	Día 8- Actividad 1. ¿Qué significa convivir en paz? Actividad 2. Creación de grupo: Negociación cooperativa Actividad 3. Documento de mediación (a) Documento de mediación (b)

2. PROPUESTA DE PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR PARA LA TUTORÍA DE 2º DE LA E.S.O.

(Actividades adaptadas de Boqué, M^a.C. Guía de Mediación Escolar. 2002. Octaedro).

SESIÓN N° 1.

Actividad 1. Creación de grupo: LO QUE NO SABÉIS DE MÍ

Objetivos:

- Crear grupo.
- Conocer a los compañeros.
- Reconocer que somos diferentes. Todos aportamos algo al grupo.

Desarrollo:

- Se inicia la sesión pidiendo a todos que piensen algo de sí mismos que sus compañeros desconozcan (2 o 3 cosas).
- Empieza el profesor con su presentación.
- Después cada alumno hace su presentación.

Valoración:

Ha sido difícil sorprender a los compañeros y compañeras.

Conclusiones:

Forman un grupo de personas muy diferente. Todos nosotros podemos aportar algo interesante al grupo. Todos guardamos más de una sorpresa a nuestro interior.

Actividad 2. ¿Qué puede aportar un conflicto? ¿No hay derecho!

El tutor ha recibido quejas sobre el grupo por parte de tres profesores: el profesor de matemáticas, la profesora de música y la profesora de lengua española. Los tres coinciden en que resulta imposible dar la clase y por este motivo el tutor ha decidido suprimir la excursión de final de trimestre. A todos les hacía mucha ilusión esta salida porque después de las visitas culturales de la mañana se había previsto dejar dos horas libres en un gran centro lúdico y comercial. Algunos se habían organizado para ir a comer una pizza juntos, y después pasar un rato en la tienda de música y quizá incluso comprarse un CD. Encuentran que es un castigo completamente injusto, debido a que los profesores se «pasan» mucho, ya que no todos se dedican a incordiar, tan sólo un par de chicos y una chica a quienes no les interesa para nada estudiar. El grupo no tiene la culpa de que al profesor de matemáticas no lo entienda nadie, ni de que la de música sea una «novata» y la de lengua una pesada. En cambio, el tutor se preocupa mucho de ellos: él sí que sabe controlar la clase, la lástima es que, cuando se pone serio, no hay manera de convencerlo. Parece claro que la excursión no se llevará a cabo.

Desarrollo:

- (En grupos de 5-6 alumnos) Poned un título al conflicto.
- Explicarlo clara y brevemente.
- Identifica a las personas que intervienen.
- Cómo se ha originado.
- Cuáles son los problemas que deben tenerse en cuenta para resolverlo.
- ¿Qué aspectos estamos más acostumbrados a observar en un conflicto, los positivos o negativos? Decir también qué aspectos positivos y negativos aparecen en este conflicto.
- ¿La situación es justa para todo el mundo?
- ¿Qué poder tiene cada miembro del grupo para cambiar lo que está pasando?
- ¿Qué pone de manifiesto este conflicto?
- ¿Cómo estará la situación dentro de un tiempo?
- ¿Quién ha salido ganando?
- ¿Estamos a tiempo de modificar algo? Sí o No. Si se contesta sí, decir qué podemos cambiar.

Actividad 3. ¡Taxi, taxi!

Una tercera parte de la clase sale del aula mientras la profesora da las instrucciones a los que se quedan:

- Los que están en la clase son pasajeros que piden un taxi; sólo han de llamar al taxista, decirle adónde quieren ir, cogerse a su espalda para

que los lleve, y, cuando lleguen, simular que pagan el trayecto. Esto es todo.

- Se pide a los pasajeros que escriban en un papel los cinco trayectos que quieren hacer, mientras la profesora está fuera de la clase. Después de cada viaje, el taxista firmará el papel conforme los ha llevado. Habrá un tiempo limitado para realizar los cinco viajes. Los de fuera serán los taxistas, y cada uno de ellos tendrá una «manía» muy especial. Las manías serán del tipo de:
 - Tú no subas nunca a los que llevan gafas.
 - Tú, a los que vistan pantalones vaqueros.
 - Tú a los que lleven chándal.
 - Tú a los que lleven pantalones negros.
 - Tú a las chicas.
 - Tú, a los chicos.
 - Tú a los que lleven el pelo corto.
 - Tú a los que lleven una chaqueta o camisa azul.
 - Tú a los que lleven una chaqueta o camisa blanca.
- Todos deben tener una «manía», y si algún cliente con estas características los llama, evidentemente no deben subirlo ni decirle nada. Al resto de pasajeros los llevarán adonde ellos quieran ir, y, al final de trayecto, les firmarán el papel conforme los han transportado.
- Una vez reunidos en la clase, se da tiempo para realizar la actividad, la cual se deberá parar cuando haya muchos «pasajeros» enfadados, quejosos, etc., que no entienden qué está pasando.

Material.

“Post-it” para identificar a los taxis, una papeleta para los pasajeros donde van a escribir los 5 trayectos.

Tiempo. 10 minutos.

Valoración.

- Primero son los pasajeros quienes explican cómo ha ido el juego, cómo se han sentido, si han podido completar los viajes, etc.
- Los taxistas deben escuchar atentamente lo que se dice de ellos.
- A continuación cada taxista explica el motivo de su comportamiento y comenta cómo se ha sentido durante el juego, qué ha pasado cuando no ha subido a una buena amiga, qué le ha parecido cuando alguien se ha enfadado, cómo se ha sentido durante los comentarios, etc. El profesor pregunta:

- ¿Algún taxista se ha saltado la norma? ¿Por qué? ¿Era una consigna justa? A partir de este momento el debate se amplía hacia qué es la discriminación, qué personas la padecen, cómo se sienten, etc.

Conclusiones.

- La discriminación es una forma de violencia.
- A veces las personas discriminadas se sienten culpables.
- También se desarrollan sentimientos de odio hacia los opresores.
- Normalmente es todo un grupo social quien discrimina a otro.
- Es difícil luchar contra la discriminación.

TRAYECTO	FIRMA DEL TAXISTA

SESIÓN n° 2.

Actividad 1. ¿Cómo respondemos a los conflictos?

Ante un conflicto nos podemos preocupar por nuestros objetivos (asertividad) y/o por los objetivos del otro (cooperación).

Hay cinco maneras de reaccionar ante un conflicto. Todo el mundo puede utilizarlas todas, pero si empleamos con frecuencia una de ellas, podremos decir que éste es nuestro estilo predominante. Los cinco estilos son: competir, colaborar, compromiso, evitar y acomodar.

1. Competir: TIBURÓN.

El «tiburón» sólo se preocupa por sus intereses y siempre intenta ganar el máximo para él. Cree que se ha solucionado el problema cuando ha conseguido lo que quería.



2. Colaborar: MOCHUELO.

El «mochuelo» busca la manera de generar ganancias suficientes para que ambas partes puedan conseguir sus objetivos. Cree que se ha solucionado el problema cuando los dos han conseguido lo que querían.



3. Compromiso: ZORRO

El «zorro» intenta repartir las ganancias y las pérdidas entre los dos, de manera que cada uno consiga parte de sus objetivos. Cree que se ha solucionado el problema cuando nadie gana ni pierde del todo.



4. Evitar: TORTUGA.

La «tortuga» simula que no pasa nada, que no hay ningún problema que solucionar, no le preocupan ni sus objetivos ni los del otro. Cree que se ha solucionado el problema porque no hay tal problema.



5. Acomodar: OSO.

El «oso» se preocupa sólo por los objetivos del otro. Cree que se ha solucionado el problema cuando el otro está satisfecho y tiene lo que quiere.



Leer y comentar la información sobre los estilos con todo el grupo. ¿Oso, tortuga, zorro, mochuelo o tiburón?

«**EuroDisney**». Ayer no acabaste los ejercicios de matemáticas y has decidido esta tarde dedicarle un tiempo a fin de tenerlos a punto mañana cuando los pida el profesor. Estás mejorando bastante en matemáticas y es casi seguro que si este curso consigues buenos resultados en verano irás a «EuroDisney» con tus primos. Antes de que concluyan las clases de la mañana, tu mejor amigo te dice que esta tarde jugaréis un partido de fútbol contra los del otro grupo y que te necesitan como portero. ¿Qué haces?

- Te vas rápidamente a jugar al fútbol porque no quieres «fallarle» al equipo.
- Decides jugar sólo la primera parte y luego ir a hacer los deberes en el rato que te quede.
- Dices que te es imposible jugar porque tienes que hacer los ejercicios de matemáticas.
- Simulas que no te has acordado y te quedas en casa haciendo la tarea de matemáticas.
- Hablas con tu mejor amigo para ver entre los dos qué se podría hacer: aplazar el partido, buscar un sustituto, etc.

Trabajo. Técnica de la “bola de nieve”.

- Comentar las situaciones por parejas; después hacer lo mismo con 4 alumnos y posteriormente 12 alumnos.

- Abrir el debate en gran grupo y comentar que todos los estilos tienen perjuicios y beneficios.
- En gran grupo se ponen ejemplos de cuando pueden ser adecuados o desaconsejables cada uno de los estilos.



¿El cumpleaños? El pasado sábado Ana te pidió dinero porque tenía que comprar un regalo de cumpleaños para su hermana. Tú tienes algún dinero ahorrado para comprarte un teléfono móvil, y, como sois amigas y querías quedar bien con ella, no te importó dejarle el dinero con la condición de que el lunes, en clase, te lo devolviera. Hoy es viernes y aunque le has recordado un par de veces que te prometió devolverte el dinero, ella te evita y hasta parece que esté enfadada. Hoy has visto cómo enseñaba a unas chicas su móvil nuevo. ¿Qué haces?

- a) Le dices que si no te paga telefonarás a sus padres para reclamarles el dinero.
- b) Quedas con ella para hablar del tema a la hora del recreo.
- c) Le pides que por lo menos te devuelva la mitad del dinero.
- d) Piensas que has perdido el dinero y la amiga.
- e) Le dices que no se preocupe, que ya te lo devolverá el dinero cuando quiera; por algo sois amigas.

Trabajo. Técnica de la “bola de nieve”.

- Comentar las situaciones por parejas; después hacer lo mismo con 4 alumnos y posteriormente 12 alumnos.
- Abrir el debate en gran grupo y comentar que todos los estilos tienen perjuicios y beneficios.
- En gran grupo se ponen ejemplos de cuando pueden ser adecuados o desaconsejables cada uno de los estilos.

CONFORMARSE: EL OSO.

¿Cuándo es apropiado?

- Realmente no es importante para ti el problema.
- No quieres causar daño a la otra persona, ya que la ves debilitada

¿Cuándo no es apropiado?

- Quieres que te acepten los demás y para eso haces caso de todo lo que te dicen.
- Es la condición para obtener la ayuda de los otros. Se trata de un chantaje.

COMPROMISO: EL ZORRO.

¿Cuándo es apropiado?

- Hay que encontrar una solución al problema, aunque no sea la mejor

¿Cuándo no es apropiado?

- Te vas a sentir mal por haber cedido en alguna cosa importante para ti.

EVITAR: LA TORTUGA.

¿Cuándo es apropiado?

- El tema es insignificante
- La relación con el otro no es importante
- No es necesario tomar una decisión

¿Cuándo no es apropiado?

- Si se utiliza para casi todo

COMPETIR: EL TIBURÓN.

¿Cuándo es apropiado?

- En situaciones de emergencia, hay que tomar una decisión rápida.
- Estás seguro de que tienes la razón y te interesa más, sacar adelante lo que tú quieres que tus relaciones con los otros.

¿Cuándo no es apropiado?

- La colaboración aún no se ha intentado
- La colaboración con los otros es importante
- Se utiliza de manera rutinaria

COLABORAR: EL MOCHUELO.

¿Cuándo es apropiado?

- El problema y tu relación con los demás son importantes.
- Hay una esperanza fundada de alcanzar los objetivos que contenten a todos.

¿Cuándo no es apropiado?

- Hay poco tiempo.
- Los temas no son importantes.
- Los objetivos que defienden los demás están con toda certeza equivocados.

Conclusiones:

- Ante un conflicto no hay una sola manera de actuar.

- Nosotros decidimos qué respuesta es la más adecuada.
- Hemos de tener claro qué nos interesa a nosotros y qué le interesa al otro.

Actividad 2. REPARTIMOS LA NARANJA

Objetivos:

Diferentes posturas ante del conflicto: ganar-ganar y ganar-perder
Encontrar diferentes soluciones a un conflicto. Ser creativos.

Descripción:

En parejas (hermano A y hermano B) se trata de decidir quien se llevará al instituto la única naranja que queda a casa. Cuando hayan tomado una decisión esperaremos que todo el mundo acabe por comentarla.

Valoración:

¿Podrías levantar la mano los que habéis conseguido la naranja para vosotros solos? ¿Como lo habéis hecho? ¿Y los que os habéis quedado sin naranja? ¿Qué ha pasado? ¿Qué otras soluciones habéis encontrado? ¿Estáis satisfechos los que os habéis repartido la naranja por mitades? ¿Es un acuerdo justo?

SESIÓN nº 3.

Actividad 1. TAMBORES DE PAZ

Para realizarla se establecerán grupos de parejas. Tenemos dos grupos de palabras, cada palabra está escrita en una tarjeta de cartulina. Se mezclan y se reparten. A cada alumno/a le toca una.

Grupo A: casa, tranquilidad, solidaridad, orden, música, comida, parque, violines, amistad, salud, familia, risas, paz.

Grupo B: ruinas, pesadilla, egoísmo, desbarajuste, silencio, hambre, trinchera, sirenas, odio, enfermedad, huérfano, llantos, guerra.

Descripción del juego:

Cada alumno/a tiene una palabra sobre la cual debe decir una cosa positiva y una cosa negativa. El compañero o la compañera que tenga la palabra contraria ha de atacarlo y él se debe defender con argumentos y atacar al contrario, quien también deberá decir una cosa positiva y una negativa de la palabra que tenga.

Actividad 2. Creación de grupo “¿Conozcámonos!”

Nº	Busca a alguien	Compañero
1	Le gusta el baloncesto	
2	Su padre o madre se llaman como los míos	

3	Le gustan las personas que ríen	
4	Ahora mismo está contento/a	
5	Practica algún deporte	
6	Calza el mismo número de zapatos que yo	
7	Estudia música o informática	
8	Celebra su cumpleaños el mismo mes que yo	
9	Le gustan los animales	
10	Ha viajado a Francia	
11	No suele ver televisión	
12	Le gusta mucho la playa	
13	No tiene ordenador	
14	Tiene un gato o un perro en su casa	
15	Tiene los ojos del mismo color que los míos	
16	La semana pasada desfiló en una comparsa	
17	Le gustan los helados	
18	Tiene un hermano o una hermana casados	
19	Ha viajado alguna vez en avión	
20	Colecciona alguna cosa	
21	Lleva unos calcetines de color rojo	
22	Va de vacaciones a la montaña	
23	Le gusta la fotografía	
24	Su plato preferido es la paella	
25	Es un enamorado/a de la bicicleta	
26	No tiene teléfono móvil	
27	Ha viajado a otro continente	
28	Toca un instrumento musical	

Valoración:

- ¿Habéis conseguido completar la tabla?
- ¿Había alguna pregunta difícil?
- ¿Alguna que no os haya gustado?
- ¿Habéis descubierto alguna característica nueva de algún compañero?

Conclusiones:

Es interesante conversar con las personas de nuestro entorno, ya que de este modo las conoceremos y comprenderemos mejor.

Actividad 3. Clarificar: «Adivinar el pensamiento»

Descripción:

Iniciamos la actividad con el clásico juego de hacer preguntas cerradas a las que sólo se responde con un sí o con un NO. Se trata de adivinar en quién estamos pensando (persona de la clase, estrellas de cine, alguien de la escuela, personajes famosos, animales, películas, cantantes...).

- Anotamos el número de preguntas que tenemos que hacer en cada ronda para adivinar el personaje.
- En grupos de cinco repetimos la actividad dejando bien claro que alguien ha de apuntar el número de preguntas cerradas que hemos necesitado cada vez.
- De nuevo con todo el grupo, continuamos la actividad introduciendo una variación: ahora las preguntas serán abiertas.
- Practicamos todos juntos un par de veces, haciendo, como antes, el recuento de las preguntas que se han necesitado para adivinar el personaje.
- A continuación los grupos hacen lo mismo.

Valoración:

- ¿Habéis sabido distinguir con claridad las preguntas abiertas y las cerradas?
- ¿Cuál es el resultado (media) del recuento de las preguntas cerradas?
- ¿Y de las abiertas?
- ¿Cuáles nos aportan más información?

Conclusiones:

- Las preguntas abiertas contribuyen a ampliar la información y a comprender mejor a las otras personas.
- En un conflicto, las preguntas abiertas ayudan a aclarar la situación y a deshacer malentendidos.

Actividad 4. Comunicación efectiva: Te escucho.

Recogemos y anotamos en la pizarra la lista de actitudes inhibidoras y potenciadoras de la comunicación que recuerdan los chicos y chicas.

- Sentados por parejas, cara a cara, uno habla y el otro escucha siguiendo unas pautas determinadas e intercambiando los roles de emisor y receptor en cada ronda.
- Las pautas consistirán en un tema de conversación que diremos en voz alta y en una actitud de escucha que mostraremos escrita en un cartel. Sólo mirarán el cartel los que hacen de oyentes, mientras que los emisores desconocerán su contenido.

Pautas (ejemplos):

- Tema: «Lo que más me gusta de mi familia es...»
- Actitud: criticar.
- Tema: «No puedo soportar que...»
- Actitud: ignorar,
- Tema: «La película más buena que he visto es...»

- Actitud: contradecir.
- Tema: «Me gustaría ir de vacaciones a...»
- Actitud: aconsejar.
- Tema: «Pasé la vergüenza más grande de mi vida cuando...
- Tema: Conozco a una persona con la que nunca me entenderé...
- Actitud: quitar importancia.
- Tema: Recuerdo que cuando era pequeño/a mi madre...
- Actitud: mostrar empatía.
- Tema: Mi opinión sobre la programación televisiva es...»
- Actitud: escucha activa.

Valoración.

En cada ronda, los emisores comentarán cómo se han sentido e intentarán identificar la actitud mantenida por el compañero o compañera receptor del mensaje.

Al final de la actividad abriremos un turno general de palabras:

- ¿Os identificáis con alguna de estas actitudes de escucha?
- ¿Conocéis a alguien que la utilice con frecuencia?
- ¿Os habéis fijado en las actitudes de escucha que aparecen en los programas de televisión?
- ¿Qué consecuencias creéis que podría acarrear cada actitud?

Conclusiones:

Comunicarse efectivamente requiere, en primerísimo lugar, una actitud de respeto hacia la otra persona, a la que valoramos y reconocemos.

Material:

Hay que tener escritas en letras bien grandes y en hojas independientes las siguientes consignas: criticar, ignorar, contradecir; aconsejar, mostrar empatía y escucha activa.

SESIÓN 4.

Introducción: Los estilos de comunicación (pasivo, agresivo, asertivo).

Se comentarán las características de cada uno de los estilos de comunicación y se ilustrarán con el siguiente ejemplo: Dramatizar, la escena de “decirle al profesor que no ponga tarea porque mañana tienen 3 exámenes”, utilizando sucesivamente los 3 estilos de comunicación.

Actividad 1. Estilos de comunicación: «Un mundo fantástico»

Los últimos estudios científicos confirman la existencia de un mundo fantástico recientemente descubierto en el corazón de África. Por cuestiones de seguridad y de protección de la fauna que habita en la zona, se mantiene en secreto la ubicación exacta de este paraíso. Fuentes fidedignas aseguran que se trata de una verdadera «revolución de las especies», y que las principales características de los cocopájaros, jiraguilas, hipogatos, orangupatos y monofantes saldrán próximamente a la luz pública. Según las primeras filtraciones, parece ser que uno de los principales rasgos diferenciales de cada grupo es su estilo de comunicación. Se procederá de la siguiente forma:

- Formamos cinco grupos y, por escrito, les facilitamos las características de una de las especies recientemente descubiertas.
- Los componentes de cada grupo son miembros de una expedición de biólogos destacada en la zona para estudiar en profundidad una especie determinada.
- Su misión consiste en:
 - a) Dibujar un croquis del animal y describir su aspecto general.
 - b) Explicar algunas de sus costumbres: alimentación, hábitat, etc.
 - c) Valorar los aspectos positivos y negativos de su estilo de comunicación.
 - d) Sus conocimientos son muy valiosos para la humanidad y, de entrada, los mantendrán en secreto hasta que no se adopten las correspondientes medidas de protección de la zona.
- Pasado un tiempo prudencial, se imparten nuevas instrucciones: cada grupo de científicos hará una demostración práctica —es decir, poniéndose en la piel del animal que han estudiado— de cómo son las relaciones en la zona.
- Con este objetivo empezarán a comunicarse unos con otros para discutir temas como: la presencia de los científicos, la llegada del invierno, el problema de los alimentos, etc.
- Se inicia la actividad (a la que dedicaremos un período de tiempo relativamente corto), ya que lo que nos interesa es sacarle el mayor partido posible al debate posterior.

Los cocopájaros

Los cocopájaros hablan en un tono muy bajo y se ofenden mucho si se les hace repetir lo que dicen. Para que se les pueda oír bien se acercan mucho a quien les escucha.

✂-----

Las jiraguilas

Las jiraguilas sólo se pueden comunicar si antes se frotan tres veces espalda contra espalda.

✂-----

Los hipogatos

Los hipogatos sólo hablan con seres del sexo opuesto. Si quieren alguna cosa de alguien de su mismo sexo, han de buscar a algún hipogato del otro sexo para que les haga de mensajero/a. Cuando alguien del propio sexo intenta hablar con ellos van a buscar un/a intérprete.

✂-----

Los orangupatos

Los orangupatos sólo pueden hablar mirando directamente a los ojos. Si el otro desvía la mirada han de dejar de hablar hasta que recuperan el contacto ocular.

✂-----

Los monofantes

Los monofantes gesticulan sin parar para explicar mejor lo que dicen. Como necesitan mucho espacio, se separan mucho unos de otros.

Valoración:

- ¿Creéis que las personas tenemos diferentes estilos de comunicación? ¿Conocéis algunos ejemplos de ello?
- ¿Unos estilos son mejores que otros?
- ¿Cuál preferís?
- ¿Creéis que la forma de comunicarse es igual en todas las culturas?
- ¿Los diferentes estilos de comunicación pueden ser fuente de conflictos? ¿Poned ejemplos de lo anterior?

Conclusiones:

- Cada cultura tiene una manera propia de interpretar el mundo y las relaciones entre las personas.
- Cada cultura aporta rasgos característicos a la manera de comunicarse: los elementos verbales, orales y visuales cambian.
- Mantener una actitud abierta para conocer las distintas maneras de pensar y de comunicarse es enriquecedor.
- Mantener una actitud cerrada ante las diferencias puede ser fuente de conflictos.

Actividad 2.

Descripción:

Dibujaremos una escalera en la que se vea cómo van creciendo las manifestaciones de enfado cuando perdemos el control, contribuyendo a agravar el conflicto e impidiendo pensar con calma los cambios que queremos introducir.

Comentaremos cada peldaño de la escalera: molesto, enfadado, rabioso, furioso, fuera de sí.

Individualmente, identificaremos nuestras emociones en situaciones hipotéticas.

Veamos los ejemplos:

El enfado

1. Cuando alguien se burla de mí me siento...

molesto enfadado rabioso furioso fuera de mí

2. Cuando alguien me rompe alguna cosa me siento...

molesto enfadado rabioso furioso fuera de mí

3. Cuando alguien me acusa injustamente me siento...

molesto enfadado rabioso furioso fuera de mí

4. Cuando alguien me traiciona me siento...

molesto enfadado rabioso furioso fuera de mí

5. Cuando alguien no sabe guardar un secreto importante me siento...

molesto enfadado rabioso furioso fuera de mí

6. Cuando alguien me evita me siento...

molesto enfadado rabioso furioso fuera de mí

7. Cuando alguien se ríe de mi familia me siento...

molesto enfadado rabioso furioso fuera de mí

8. Cuando alguien no me escucha cuando le hablo me siento...

molesto enfadado rabioso furioso fuera de mí

9. Cuando alguien...

molesto enfadado rabioso furioso fuera de mí

Valoración.

- ¿En qué peldaño de la escalera del enfado os situaríais?
- ¿A todo el mundo le hacen enfadar las mismas situaciones?
- ¿De dónde proviene el enfado?
- ¿Es positivo o negativo?
- ¿Podemos controlarlo? ¿Cómo?

Conclusiones:

- Podemos aprender a canalizar el enfado de un modo positivo.
- En un conflicto el enfado impide que pensemos con claridad.
- Subir la escalera cuesta poco, pero calmarse cuando ya estamos furiosos es más difícil.

Actividad 3. ¿ES UNA JOVEN?

Objetivos:

- Entender y aceptar que las personas tienen diferentes percepciones e interpretaciones de un mismo hecho o situación.
- Ponerse en el lugar del otro.
- Buscar diferentes maneras de plantear el conflicto por no cerrarse en las soluciones.
- Promover la aceptación de diferentes puntos de vista.



Material:

Copias de la mujer.

Descripción:

Se proporciona una copia de la foto y se pide a los alumnos que observen la foto y calculen la edad de la mujer, la pueden escribir en un papel.

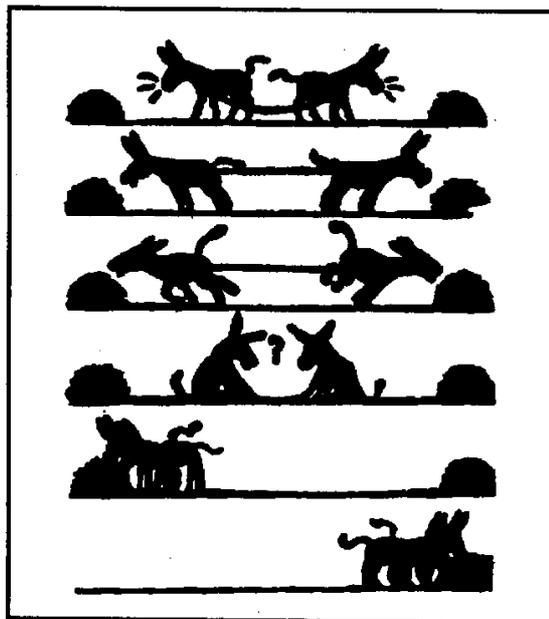
A continuación deben buscar una pareja y han de intentar ponerse de acuerdo.

Cuando estén de acuerdo buscan una pareja más, formar un grupo de cuatro, llegar a un consenso sobre la edad.

Valoración con todo el grupo:

Hay dos formas de percibir el dibujo

Actividad 4. La pareja de asnos.



- Se valora la imagen a partir de los comentarios espontáneos de los alumnos.
- Es importante dar a conocer la visión cooperativa del conflicto

SESIÓN nº 5.

Actividad 1. EL AMIGO DESCONOCIDO

Objetivos:

- Conocer las cualidades y valores de los compañeros.
- Aumentar la confianza en el otro.

Descripción:

Se trata de escoger un amigo o amiga secreto, preferentemente entre los compañeros y compañeras menos frecuentados. No se debe decir el nombre a nadie, ni incluso al interesado. Durante un tiempo determinado, cada uno estará atento a las cualidades y valores de este amigo secreto, apuntando las situaciones que le han ayudado a conocerlo. Una vez acabado el tiempo, cada persona escribirá una carta a su amigo, explicándole lo que piensa de él. Después cada cual coge su carta y la lee. Al día siguiente de la lectura personal se compartirán los sentimientos vividos.

Todos los participantes deben tener un amigo desconocido, y por lo tanto todos los participantes recibirán una carta.

Evaluación:

Se puede tratar de compartir los sentimientos vividos, descubrir nuevas personas, tomar confianza con nuevos compañeros.

Actividad 2. SER ASERTIVOS.

Profundizaremos en la comunicación asertiva relacionándola, en esta ocasión con la manera de expresar de un modo efectivo las propias emociones: mostrar desacuerdo, decir que no, pedir ayuda, negociar, solicitar alguna cosa...

Facilitaremos copias con la siguiente información:

La asertividad. La asertividad se basa en la comunicación abierta y directa que implica no renunciar a los propios derechos y considera absurdo esperar a que los otros nos adivinen el pensamiento.

Podemos ser asertivos utilizando:

- El lenguaje positivo: consiste en decir lo que pensamos y deseamos sin necesidad de usar un vocabulario ofensivo, provocativo o acusador. Ejemplo: «¡Eres un ladrón! / ¡No me has devuelto el dinero que te de-

jé!», «¡Eres un cerdo! / ¡Has ensuciado la mesa y te has ido sin limpiarla!».

- Las autoafirmaciones: son mensajes en primera persona que hacen sentir a los demás cómo vivimos una situación determinada. Las autoafirmaciones siguen la siguiente fórmula: «siento..., cuando... y necesitaría/querría...». Ejemplos: «Siento que llevo el peso de esta casa cuando he de hacer la cena cada noche, creo que deberíamos compartir esta responsabilidad y querría que hiciésemos turnos». «Me sabe mal, cuando me entero por los demás, que no te gusta cómo dirijo la escuela, creo que hablar indirectamente de los problemas no los soluciona y querría que nos reuniéramos para tratar la cuestión».
- El disco rallado: se trata de repetir una y otra vez lo que queremos con calma y seguridad. Ejemplo: «No, gracias, pero no».
- La interrogación negativa: es una pregunta que reconduce la conversación hacia la otra persona sin criticarla ni ponerse a la defensiva. Ejemplo: «Siempre estás “empollando” /¿Qué mal hay en estudiar?». «Esta camiseta no es de marca / ¿Qué tiene de malo la ropa que no es de marca?».
- El banco de niebla: para evitar entrar en un juego de provocaciones podemos escuchar atentamente y admitir la opinión y las apreciaciones de la otra persona, aunque no las compartamos. Ejemplo: «Tienes mala cara /Sí, es posible». «Has estropeado la reunión / Tienes razón, la reunión no ha ido bien».
- La aserción negativa: es una vía que muestra que podemos asumir nuestros errores sin autodevaluarnos. Ejemplo: «No llegas puntual / Es cierto, no llego puntual.» «No has hecho el trabajo / No, no lo he hecho».

Comentaremos las distintas técnicas asertivas y en parejas, elaboraremos respuestas asertivas a diferentes situaciones.

Ejemplos:

- Un chico de la otra clase te coge el móvil nuevo mientras se lo estabas enseñando a un amigo. ¿Qué le dices?
- Te encuentras en el lavabo con un grupo de la clase que están fumando y te invitan. Tú no quieres fumar.
- Un chico te ha dicho que te esperará con su grupo a la salida de clase. Te quieren romper la cara porque no les has dado tu dinero. Te están intimidando y necesitas ayuda.
- Tu amiga te dice que eres una traidora porque has ido al cine con otra compañera. Tú no quieres discutir.
- Sin querer has pisado a un compañero. Te ha dicho que eres un «patoso». ¿Qué le respondes?

Actividad 3. COMO AFRONTAR LOS CONFLICTOS CONSTRUCTIVAMENTE.

Objetivos:

Conocer diferentes comportamientos que pueden ayudar a la escalada del conflicto y de otros que ayudan a la desescalada. Separar el problema de las personas.

Material:

Un sobre dónde meteremos todas las frases recortadas y mezcladas, las positivas y las negativas.

Metodología:

Formar grupos de tres personas y repartir un sobre con todas las frases recortadas y mezcladas:

Tranquilizarte antes de decir nada.

Contestar cuando estás realmente enfadado.

Pensar que puede haber otra manera de hacer mejor las cosas.

Pensar en como vengarnos.

Hablar directamente con la otra persona.

Hablar del conflicto en cualquier momento y delante de cualquier persona..

Buscar un momento para hablar en privado con la otra persona.

*Criticar a la otra persona y hablar mal de ella a todo el mundo.
Centrarse en los problemas de uno en uno.*

*Aprovechar para sacar todas las quejas del año de golpe.
Describir la situación desde tu punto de vista y explicar como te afecta.*

Hablar de todo lo que el otro siempre hace mal o no hace nunca.

Preguntar su punto de vista al otro y escucharlo atentamente.

Decirle que tú tienes toda la razón y él/ella no.

Conservar la calma en todo momento.

Hacerle preguntas sarcásticas para remarcar que su posición es absurda.

Mostrarte flexible cuando se trata de buscar una salida al conflicto.

Si el otro se enfada hacer lo mismo que él.

Llegar a un acuerdo teniendo en cuenta los objetivos de los dos.

Dejar claro que sólo hay una solución para solucionar el conflicto: la tuya.

Aceptar tus posibles errores.

Preocuparte sólo de tus objetivos y no por los objetivos de la otra persona.

Valoración:

- ¿Habéis tenido dudas? Por qué los comportamientos que habéis clasificado como positivos lo son? Y los negativos? Qué hemos utilizado con más frecuencia?

Conclusiones:

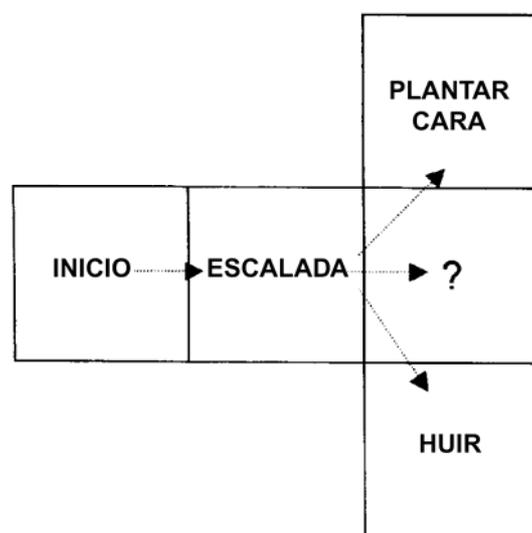
- Hay diferentes maneras de afrontar un conflicto. Se pueden aprender y se puede escoger aquella que sea la más apropiada a la situación.
- No es necesario buscar un culpable por solucionar el problema. Hablar, pero principalmente escuchar demuestra interés hacia el otro. La venganza puede traer más problemas.

SESIÓN nº 6

Actividad 1. Plantar cara o huir. ¿Es este el dilema?

Un amigo está viviendo el siguiente conflicto. Un compañero de clase se está metiendo con él. A menudo le pone mote, se mete con él cada vez que se cruza en su camino, le esconde cosas, se burla de él delante de los otros...

El siguiente esquema refleja un conflicto, distingue cuál fue el inicio, la escalada y una solución que no sea plantar cara o huir. Hay que poner énfasis en las emociones que está viviendo la víctima, piensa como se puede sentir.



Valoración:

- ¿Todo el mundo encontró una tercera vía? ¿Mejora o empeora la situación? ¿Alguna de las otras vías tiene más ventajas? ¿Qué sensación produce encontrar una buena solución a un problema?

Conclusiones:

- Tanto huir como responder con agresividad muestra la impotencia de las personas ante un conflicto

Actividad 2.**Descripción**

- Pediremos a los alumnos que, en grupos de 4, plasmen un conflicto con formato de comic.
- Utilizaremos una estructura que permita distinguir claramente el momento inicial, la escalada y la transformación del conflicto.
- Remarcaremos que hay que poner el énfasis en las emociones de los protagonistas.
- El interrogante es un desafío a la creatividad de los alumnos que han de encontrar una tercera vía que ponga de manifiesto actitudes y habilidades constructivas.
- Intercambiaremos las viñetas con los otros grupos, las comentaremos, y, si lo creemos oportuno, confeccionaremos un cómic para la clase.

Valoración

- ¿Todo el mundo ha encontrado una tercera vía?
- ¿La consideráis factible?
- ¿Mejora o empeora la situación? ¿Por qué?
- ¿Alguna de las otras vías (responder con agresividad o huir) tiene más ventajas? ¿Qué vía adoptaríais vosotros?
- ¿Cómo habéis descubierto la nueva vía?
- ¿Trabajar en pareja ayuda?
- ¿Qué sensación produce encontrar una alternativa?

Conclusiones

- Buscar soluciones creativas pone a prueba las propias capacidades (conocimientos, habilidades y valores).
- Tanto huir como responder con agresividad muestra la impotencia de las personas ante el conflicto.
- Cooperar en la búsqueda de soluciones creativas permite utilizar las cualidades positivas de todos.

- Encontrar una manera constructiva de transformar los conflictos refuerza positivamente a las personas.

Actividad 3. ¡Cambio!

Descripción:

En grupos de tres (mediador y protagonista del conflicto) analizaremos diferentes hipotéticas situaciones.

Primera situación: Has oído que hay algún compañero de tu clase que va diciendo que tú has aprobado el examen de matemáticas porque has copiado.

Nombre

Me siento

Porque

Y querría, me gustaría, desearía...

Segunda situación: Cuando sales de casa para ir al instituto, pasas por la cocina para coger el bocadillo que tu madre te ha preparado para el recreo, te das cuenta que tu hermana se lo está comiendo.

Nombre

Me siento

Porque

Y querría, me gustaría, desearía...

Ahora se realizarán otros dos ejercicios de role-play en los que el mediador explorará la historia; después de haber escuchado a las dos partes, les pedirá que, por un lado se imaginen que son la otra persona.

Se tratará de ejercicios de role-play en los que el mediador explorará la historia; después de haber escuchado a las dos partes, les pedirá que, por un se imaginen que son la otra persona.

Hablando en primera persona, pero en el rol de la otra parte, tendrán que decir:

«Yo... me siento... porque..., y querría...», haciendo el esfuerzo de cambiar de punto de vista.

Ejemplos:

«La pelota». Cuando los chicos de la clase estabais jugando a baloncesto la pelota ha caído en medio del grupito de las chicas, precisamente sobre la cabeza de María. Mientras unas amigas le preguntaban a María si se había hecho daño, las otras han empezado a insultaros. Vosotros no os habéis quedado cortos y les habéis dicho de todo. De repente, una de las chicas, no se sabe cuál, ha lanzado la pelota por encima de la verja hacia el patio de unos vecinos, los cuales ya están hartos de que las dichosas pelotas les estropeen las plantas. Muy enfadados os habéis acercado a las chicas y primero les habéis dado algún que otro empujón,

pero como ellas se han «defendido» a patada limpia, habéis terminado pegándoos de verdad. Un profesor lo ha visto. Habéis aceptado hablar del tema con un mediador.



«La cita». Diana y Gabriel quedan una tarde para ir al cine y comer un bocadillo. Hablan un buen rato acerca de diferentes temas. También tocan cuestiones de su vida privada y de sus familias. Gabriel le hace algunas confidencias sobre problemas que realmente le afectan. Nunca había hablado de ello a nadie, pero con Diana se encuentra a gusto. Diana se siente muy especial por el hecho de que el chico comparta sus problemas con ella y piensa guardarle el secreto. Gabriel la acompaña a su casa y ella lo invita a ver la televisión. Mientras miran un programa que les gusta a los dos, Gabriel le pasa el brazo por la cintura y ella recuesta su cabeza sobre su hombro. Antes de despedirse hacen planes para el fin de semana. Al día siguiente, en la escuela, corren rumores sobre Diana: «¡qué bien que “morrea”!», «¡qué sofá tan cómodo tiene en su casa!», etc. Avergonzada y enfurecida, Diana se dedica a propagar todo lo que Gabriel le había explicado sobre los problemas de su familia.

Valoración:

- ¿Cómo os habéis sentido en vuestro rol?
- ¿Qué ha pasado cuando os habéis puesto en el lugar de la otra persona?
- ¿Qué opina el mediador del hecho de proponer un intercambio de roles en el proceso?

Conclusiones:

- Adoptar el punto de vista de la otra parte ayuda a entender mejor nuestro papel en el conflicto y el conflicto en sí. El mediador puede utilizar esta estrategia para conseguir que los protagonistas se acerquen.

Actividad 4. »Lluvia de ideas«

Descripción.

- Utilizaremos la situación anterior —‘La pelota»— para generar una lluvia de ideas.
- Los chicos representarán el papel del grupito que jugaba a baloncesto y las chicas los de María y sus amigas.
- Explicaremos en qué consiste la lluvia de ideas: muchas ideas, en poco tiempo, sin valorarlas y lo más creativas posible.
- A continuación reduciremos las listas:
 - a) Cada grupo elimina un par de las ideas que ellos mismos han dicho y que no resultan convincentes.
 - b) Cada grupo elimina un par de ideas que no aceptaría del otro.

- c) Se destacan las ideas coincidentes.
- d) Se estudia la posibilidad de combinar propuestas.
- Una vez reducida la lista a un máximo de tres propuestas, dividimos la clase en tres grupos, los cuales estudiarán una propuesta cada uno (criterios de realidad, puntos fuertes y débiles).
- Expondremos las conclusiones del análisis a toda la clase.
- Tomaremos una decisión, si es posible, por consenso.
- Si queda tiempo, conservaremos los tres grupos para que, independientemente, sigan un proceso similar en relación a «La cita».

Valoración:

- ¿Cómo es la solución que hemos hallado?
- ¿Creéis que la lluvia de ideas ha contribuido a encontrar una solución?
¿Cómo?

Conclusiones:

- La lluvia de ideas contribuye a la solución conjunta de los conflictos.
- Permite que todo el mundo participe y se sienta implicado a la hora de llevar a la práctica los acuerdos o cambios que se planifican.

SESIÓN nº 7

Actividad 1. EMOCIONES.

Objetivos:

- Conocer diferentes maneras de expresar los sentimientos y las emociones.
- Conocer como se expresan los sentimientos de forma no-verbal.

Descripción:

- Hacer una lista de sentimientos y emociones con los alumnos, podemos proponer nosotros. Los vamos escribiendo a la pizarra. Debatir con el grupo qué es la conducta no-verbal. Nos comunicamos aunque no utilizamos ninguna palabra.
- Un alumno coge una tarjeta dónde hemos escrito el nombre de una emoción.
Cada alumno representa delante del grupo de forma no verbal el que está escrito al papel.
- A continuación el grupo trata de averiguar el sentimiento que está expresando.

- Se genera un debate a clase:
- ¿Qué pistas has utilizado para averiguar qué se estaba expresando?
¿Ha sido difícil?
- ¿Por qué es importante ser capaz de leer o entender la comunicación no verbal?

Material:

Tarjetas de papel con el nombre de un sentimiento o una emoción. Nosotros propusimos: timidez, alegría, vergüenza, repugnancia, soledad, rabia, aburrimiento, tristeza, odio, ansiedad, desesperación, satisfacción, envidia, aturdimiento, pena, preocupación, orgullo, espanto.

Actividad 2. Creación de grupo: «Con todo lujo de detalles»

Descripción:

- Formaremos grupos de cuatro personas (1, 2, 3, 4).
- Sobre la mesa tendremos un dibujo o fotografía con gran cantidad de detalles.
- Las personas con los números 2, 3 y 4 saldrán fuera. La persona número 1 de cada grupo se acercará a ver la imagen durante 30 segundos. Entonces entrarán las personas con número 2. Los compañeros con el número 1 les explicarán lo que han visto y a continuación se sentarán. Entonces entrarán las personas con el número 3 y las del número 2 les dirán cómo es la imagen. Finalmente, las número 3 lo explicarán a las número 4 y éstas a todo el grupo.
- Cuando la información ya se ha transmitido a la última persona, se pide que describan la imagen en voz alta.
- Seguidamente, se les muestra la imagen a ellas y a toda la clase.

Valoración:

- ¿Qué ha pasado con la información?
- ¿Cómo se ha ido distorsionando?
- ¿La comunicación es un proceso infalible?
- ¿Cómo podemos mejorar la transmisión de la información y comunicarnos más efectivamente?

Conclusiones:

- La información se distorsiona con facilidad.
- Practicar la escucha activa es una manera de mejorar la comunicación.

Material:

Un dibujo o fotografía con muchos detalles.

Actividad 3. ¿Es lo mismo el castigo que la disciplina?

Descripción:

- Presentaremos la información de la tabla siguiente recortada y mezclada dentro de un sobre.
- En grupos de cuatro, primero habrá que separar las frases según se refieran a «castigo» o bien a «disciplina».
- Finalmente las emparejaremos y dejaremos que los grupos dialoguen durante unos minutos.

Valoración:

- ¿Cuáles son las principales semejanzas y diferencias entre la disciplina y el castigo?
- ¿Consideráis que los castigos son positivos? ¿Por qué?
- ¿Y la disciplina? ¿Por qué?

Conclusiones:

- Los castigos son formas de acabar con las conductas indeseables en base al poder y a la violencia.
- Se utilizan para contener pero no son educativos, ya que no permiten participar ni para aceptar los propios errores ni para denunciar injusticias.
- En cambio, la disciplina garantiza la participación de todo el mundo y se utiliza para que las relaciones entre las personas se basen siempre en el respeto.

CASTIGO	DISCIPLINA
Expresa el poder de una autoridad; normalmente causa dolor al que lo recibe; se basa en la penalización o en la venganza; se preocupa por aquello que ha sucedido (el pasado).	Se basa en consecuencias lógicas o naturales que comporta la realidad del orden social (normas que hay que aprender y aceptar para funcionar adecuada y productivamente en la sociedad); preocupada por aquello que está pasando ahora (el presente).
Es arbitrario —probablemente aplicado de manera inconsistente e incondicional—; no acepta o considera excepciones o circunstancias mitigadoras.	Es consistente —acepta que la persona se está comportando de la mejor manera que, por ahora, puede.
Es impuesto por una autoridad (que tiene alguien), con la responsabilidad asumida por quien administra el castigo, mientras que el comportamiento individual es de evitación de la responsabilidad.	Proviene del interior de cada persona, la cual asume su responsabilidad y desea ejercerla; presupone una conciencia interna.

Cierra opciones para el individuo, el cual ha de pagar por un comportamiento que ya ha pasado.	Abre opciones para las personas, las cuales pueden escoger un nuevo comportamiento.
En tanto proceso de enseñanza, normalmente refuerza una falta de identidad; es esencialmente negativo y trabaja a corto plazo, sin una implicación personal continuada por parte del profesor o de la del alumno.	En tanto proceso de enseñanza, es activo y comporta implicación personal y compromiso tanto por parte del profesor como por la del alumno; pone el énfasis en desarrollar vías de acción que resulten en un comportamiento mejor.
Se caracteriza por sentimientos de rabia manifiestos o encubiertos; es un modelo pobre cuando se busca calidad.	Es amistoso y comprensivo; se orienta hacia un modelo de calidad.
Es fácil y expeditivo.	Es difícil y requiere tiempo.
Se centra en estrategias dirigidas a controlar el comportamiento del alumnado.	Se centra en el comportamiento, el cual pasa a ser mejor, aceptable y responsable; desarrolla la capacidad para la autoevaluación del comportamiento.
Raramente produce cambios en el comportamiento; puede provocar: aumento de la subversión, supresión temporal del comportamiento y, en el mejor de los casos, sumisión.	Normalmente conlleva un cambio en el comportamiento, el cual pasa a ser mejor, aceptable y responsable; desarrolla la capacidad para la autoevaluación del comportamiento.

Actividad 4. Sensación de libertad.

Descripción:

- En grupos de cuatro haremos una «red» de palabras que nos hacen pensar en libertad.
- Podemos recordar la técnica de la «lluvia de ideas» para seleccionar después el vocabulario más adecuado.
- Explicaremos en qué sentido cada palabra nos hace pensar en la libertad.
- Seguidamente abriremos el debate a todo el grupo.

Valoración:

- ¿Qué es la libertad?
- ¿Significa lo mismo para todo el mundo?
- ¿Se ve, se toca? ¿Cómo sabemos que existe?

Conclusiones:

- La libertad no es hacer lo que quieres.

- La libertad es un valor y un derecho de todas las personas.
- La libertad es verdadera cuando todo el mundo puede ejercerla.
- En la otra cara de la moneda de la libertad está la responsabilidad.

Actividad 5. HISTORIA DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR.

Descripción:

Explicaremos oralmente la historia de la mediación escolar.

Valoración:

Se trata de abrir un debate a partir de la lectura.

Conclusiones:

Constataremos el hecho que la mediación escolar busca:

- Superar las conductas violentas.
- Fomentar la convivencia.
- Promover la paz.

Material:

Lectura de la pág. 239 del libro: Boqué, M^a C. Guía de mediación escolar. Barcelona: Octaedro, 2002.

SESIÓN nº 8.

Actividad 1.

Descripción:

Sentados en círculo celebramos la asamblea de clase.

En esta ocasión propondremos dialogar en torno a las cuestiones siguientes:

- ¿Qué te gustaría cambiar de ti mismo?
- ¿Qué no te gustaría que cambiara de ti mismo?
- ¿Qué es lo que te motiva a ofrecer lo mejor de ti mismo?
- ¿Qué es lo que hace que te esfuerces?

Conclusiones:

- Todos tenemos unas características de las que nos sentimos orgullosos y otras que debemos cambiar.
- Hay muchos motivos que contribuyen a que realicemos esfuerzos por mejorar.

- El espíritu de superación y la motivación interna son ejemplos destacados de ello.

Actividad 2. El trabajo cooperativo

Descripción:

Distribuiremos a cada chico o chica un cuestionario de autoevaluación a fin de que identifiquen qué actitudes contribuyen a que el trabajo en equipo sea productivo y qué actitudes son un inconveniente para este fin.

¿Cómo trabajo en equipo?

Haz un círculo en la puntuación que se ajuste mejor al modo como te comportas cuando participas en un trabajo en equipo (si rodeas el número 1, quiere decir poco; si destacas el 5, quiere decir mucho).

1. **INICIADOR** 1 2 3 4 5
Siempre propongo ideas, pienso qué debemos hacer y tengo muchas ganas de ponerme a trabajar.
2. **ORGANIZADOR** 1 2 3 4 5
Procuró que todos participen, que nadie se distraiga y que trabajemos coordinadamente.
3. **INVESTIGADOR** 1 2 3 4 5
Me ocupo de buscar la información y el material necesarios.
4. **ANIMADOR** 1 2 3 4 5
Siempre animo y felicito a todo el mundo por sus esfuerzos e ideas.
5. **CLARIFICADOR** 1 2 3 4 5
A mí me gusta resumir las ideas de todos, aclarar las confusiones y extraer conclusiones.
6. **PAYASO** 1 2 3 4 5
Yo aprovecho para hablar con los compañeros y compañeras de otros temas, explico chistes y bromeo a partir las ideas de los demás.
7. **REBELDE** 1 2 3 4 5
No me gusta cómo trabajan los demás; yo sé cómo hay que trabajar pero ellos no me hacen caso.

8. **DOMINANTE** 1 2 3 4 5
 Me gusta mandar y decir qué se ha de hacer; soy el que tiene mejores ideas, el más listo y el más simpático. Soy el líder y me río cuando otro quiere hacer una propuesta distinta a la mía.
9. **MUDO** 1 2 3 4 5
 Me callo mis ideas y nunca digo nada.
10. **PESIMISTA** 1 2 3 4 5
 Creo que el trabajo no puede salir bien porque las ideas son malas y la manera de llevarlas a la práctica también.

Valoración:

- ¿Te has identificado con alguna de estas actitudes?
- En vuestra opinión, ayudan a que el grupo consiga sus objetivos? ¿Por qué?
 ¿Cuáles hacen que el grupo no funcione? ¿Por qué?
- ¿Qué actitud preferís?
- ¿Cuál es la que os molesta más?
- ¿Qué le diríais a alguien que se muestra pesimista?
- ¿Y al que se muestra dominante?

Conclusiones:

- En el trabajo en equipo es muy importante la colaboración de todos, para que el grupo funcione, es necesario que sus miembros se esfuercen en ofrecer sus mejores cualidades.

Actividad 3. Dictado cooperativo

Descripción:

Formaremos equipos de cinco. Tendrán un solo papel y un único lápiz. Su objetivo será escribir un dictado en un tiempo determinado.

Para escribir el dictado han de seguir las siguientes indicaciones:

- a) Una persona se acerca al papel y memoriza una línea del texto.
- b) Vuelve a su lugar y la dicta a quien hace de secretario.
- c) Cuando afirma que la línea ya está correcta puede salir otra persona a leer y memorizar la línea siguiente.
- d) Si alguien no recuerda bien la frase, o el grupo no está seguro de la ortografía de una palabra, la misma persona que ha memorizado esa frase puede hacer tantos viajes como sea necesario.

e) Cuando digamos «stop» todo el mundo ha de dejar de escribir porque el tiempo ya se ha acabado.

Le pediremos a alguien que escriba el dictado en la pizarra o bien distribuiremos una copia del mismo para que puedan evaluar el trabajo que han llevado a cabo.

Valoración:

- ¿Habéis conseguido vuestro objetivo?
- ¿Habéis utilizado alguna estrategia?
- ¿Creéis que de esta manera se aprende ortografía? ¿Qué más se aprende?

Conclusiones:

- En la escuela hay muchos trabajos que se pueden realizar por medio de la cooperación con los demás.
- En un trabajo cooperativo, además de aprender contenido también aprendemos a relacionarnos con las otras personas.

Material

Prepararemos un texto para dictado (un poema también es adecuado). Tendremos el texto siempre escrito en una hoja y lo colgaremos fuera de la clase, o bien en un lugar en donde no sea fácil leerlo a simple vista.

SESIÓN n° 9

Actividad 1. ¿Qué significa convivir en paz?

Descripción:

En una hoja, individualmente, escribiremos: «Lo que la paz significa para mí» (si lo preferimos, podemos iniciar la actividad con una lluvia de ideas).

Trabajaremos en silencio, reflexionando.

Compartiremos las ideas con un compañero o compañera.

Todos juntos recogeremos las diferentes aportaciones y las anotaremos en dos columnas sin decir qué criterio de clasificación estamos siguiendo.

En una columna escribiremos aportaciones del estilo de: tranquilidad, calma, ausencia de guerra..., y en la otra: que todo el mundo sea libre, que pueda educarse, tener alimentos...

De esta manera incitaremos a pensar en un concepto de paz más activo y distinguiremos entre paz negativa (ausencia de violencia) y paz positiva (ausencia estructural, o, lo que es lo mismo, justicia social).

Valoración:

- ¿Cómo definiríais la paz?
- ¿Podéis poner algún ejemplo de paz negativa? ¿Y de paz positiva?

Conclusiones:

- La paz es un derecho de todas las personas.
- La paz positiva solo existe cuando hay justicia social.

Actividad 2. Creación de grupo: Negociación cooperativa**Descripción:**

Propondremos dedicar esta sesión a afrontar algunas situaciones conflictivas que se hayan podido producir entre los miembros de la clase.

Repasaremos los principales conocimientos que hemos adquirido a lo largo de las diferentes sesiones.

Tendremos a punto el guión para realizar un ejercicio de role-play para aquellos que lo prefieran.

Representaremos una de estas situaciones.

Valoración:

- ¿Qué tal? ¿Habéis cooperado para arreglar la situación?

Conclusiones:

- Los problemas pueden arreglarse sin necesidad de utilizar la violencia o sin perder los amigos.

Actividad 3. Documento de mediación (a)**Descripción**

En grupos de cuatro (comediadores y protagonistas), realizaremos un role-play de un proceso de mediación.

Al final, los comediadores deberán redactar un documento que deje constancia de la mediación realizada.

«La nueva»

Laura. Tus padres se han separado este año. Ahora vives en otro barrio y vas a un nuevo centro. Estás pasando por un mal momento y echas de menos a tus amigos y amigas de antes. Aquí no le has caído bien a Gema, la líder de las chicas, y crees que nunca tendrás amigas. Cuando tenéis que hacer trabajos en equipo no te quiere y estás segura de que no encontrarás a nadie que quiera sentarse contigo en el autocar el día de la excursión. Hoy ha llovido, y Gema, de un empujón, te ha lanzado en medio de un charco. Te has mojado los pantalones y alguien ha dicho: «¡Mirad, Laura se ha meado!». Te has enfadado tanto que has agarrado a Gema por los pelos y le has dado un buen tirón. Os ha separado un profesor.

Gema. Este es el primer año en este centro y, entre las chicas, tú decides qué se hace y adónde se va porque tienes muchas ideas y siempre te preocupas por todo el mundo. Os avenís mucho y te sientes muy feliz porque todas formáis una piña. Ahora ha llegado una chica nueva, Laura. No es nada simpática y no participa en nada. Al principio intentaste hablar con ella, pero se ve que sólo sabe decir «sí» y «no». Como los estudios le van bien y es bastante «mona», se debe de creer que es la Reina de Saba y no quiere relacionarse con las chicas de la clase porque no son tan «buenas» como ella. Hoy ha llovido, y al pasar cerca de ella, sin querer, habéis chocado y se ha caído en medio de un charco. Se ha levantado hecha una furia y ha empezado a tirarte del pelo. Como te hacía mucho daño has intentado defenderte. Os ha separado un profesor.

Documento de mediación (b)

Propondremos que los mediadores intenten reflejar el proceso en un documento, como, por ejemplo:

FECHA

MEDIADORES/AS

PROTAGONISTAS

RESUMEN DEL CONFLICTO

¿HAN LLEGADO A UN ACUERDO LOS PROTAGONISTAS?

SÍ

NO

Valoración:

- ¿Cómo se ha desarrollado el proceso?

- ¿Qué comentarios quisieran hacer los protagonistas? ¿Y los mediadores?
- ¿Es difícil o pesado redactar una síntesis de la mediación?
- ¿Creéis que sirve de algo?

Conclusiones:

- Guardar memoria de los conflictos mediados puede ayudar al equipo de mediadores a mejorar su labor.
- También, contribuye a informar sobre el servicio que se está llevando a cabo y sobre la tipología de los conflictos que se producen.

2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

APÉNDICE 2.1.

CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE COMPORTAMIENTO SOCIAL EFICAZ DENTRO DEL AULA [Cuestionario de Habilidades Sociales (C.H.S.)]

Nombre:

Curso:

Edad:

A continuación, se reflejan una serie de comportamientos sociales, que muestran aquellos alumnos que manifiestan un comportamiento adecuado dentro del aula.

Debes evaluar al alumno de acuerdo con los siguientes indicadores. En cada uno de los aspectos deberá ponerse una cruz en la opción que mejor describa la conducta del alumno.

COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS	6 Nunca	5 Muy pocas veces	4 Pocas veces	3 Bastantes veces	2 Muchas veces	1 Siempre	No observado
1. Atención (I). Presta atención al profesor cuando explica.							
2. Atención (II). Se centra en su trabajo, evitando distraer a los demás.							
3. Hacer Preguntas. Hace preguntas pertinentes con lo que se explica.							
4. Responder a preguntas y peticiones. Responde a preguntas y peticiones con corrección.							
5. Agradece. Da las gracias cuando se le ayuda o alguien le hace un favor.							
6. Disculparse. Pide disculpas al profesor o compañeros cuando molesta, interrumpe a otros o se equivoca.							
7. Participación. Participa activamente en clase: levanta la mano, sale voluntario, trabaja, pregunta, colabora...							
8. Pide ayuda. Solicita ayuda al profesor o a los compañeros de forma correcta.							
9. Saludos y despedidas. Saluda cuando llega tarde o se despide al final de la clase.							

COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS	6 Nunca	5 Muy pocas veces	4 Pocas veces	3 Bastantes veces	2 Muchas veces	1 Siempre	No observado
10. Petición de permiso. Pide permiso de manera adecuada en situaciones que así lo requieren.							
11. Conducta Cooperativa. Comparte y deja su material a los compañeros cuando se lo piden.							
12. Ayuda. Ayuda a los demás a resolver dudas o realizar tareas.							
13. Recibir cumplidos. Expresa fórmulas de reconocimiento o da las gracias cuando le hacen cumplidos.							
14. Hacer Cumplidos. Hace cumplidos o elogios o valora las acciones de los demás.							
15. Afectividad. Se muestra adecuadamente afectuoso con los compañeros o con el profesor.							
16. Habla. Utiliza un tono y volumen adecuados cuando debe intervenir hablando en el aula.							
17. Escucha. Sabe escuchar. Se mantiene atento a lo que le estamos comunicando cuando nos dirigimos a él.							
18. Constancia. Trabaja durante la mayor parte del tiempo que dura la clase.							
19. Afrontar la frustración. Encaja bien las críticas, las frustraciones o contrariedades.							
20. Tolerancia. Se muestra tolerante ante la resolución por consenso de un conflicto que le afecta directamente a él.							
21. Perspectiva social. Sabe ponerse en el lugar del otro ante un conflicto.							
22. Turnos conversacionales. Respeta los turnos hablar-escuchar.							

COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS	6 Nunca	5 Muy pocas veces	4 Pocas veces	3 Bastantes veces	2 Muchas veces	1 Siempre	No observado
23. Respeto (I). Respeta al profesor, muestra buen trato y acepta de buen grado su autoridad.							
24. Respeto (II). Respeta a los compañeros. Sobre todo a los más débiles e indefensos.							
25. Normas. Acepta las normas de convivencia dentro del aula.							
26. Conductas de evitación de situaciones problemáticas. No participa en discusiones y peleas.							
27. Asertividad. Expresa sus sentimientos y pensamientos cuando lo requiere la situación. Es capaz de realizar críticas razonablemente las opiniones y comportamientos de los otros.							
28. Defiende a otros. Sale en defensa de alumnos más débiles e indefensos.							
29. Reflexividad. Piensa en las consecuencias de sus actos.							
30. Autorregulación. Es capaz de controlar sus emociones ante las situaciones conflictivas. Sabe también afrontar la hostilidad de los demás.							

APÉNDICE 2.2.

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA EN EL AULA (C.O.C.A.)

	OBEDIENCIA EN CLASE	No observado	1 Siempre	2 Muchas veces	3 Bastantes veces	4 Pocas veces	5 Muy pocas veces	6 Nunca
1	Se queda en su sitio.							
2	Se sienta correctamente.							
3	Llega tarde a las clases.							
4	Atiende a las lecciones.							
5	Entra correctamente en clase.							
6	Sale de clase correctamente.							
7	Tiene los materiales requeridos.							
8	Coge cosas de otros.							
9	Cuida el material del instituto.							
10	Intenta copiar el trabajo de los demás.							
11	Levanta la mano para pedir ayuda.							
12	Necesita constante supervisión.							
13	Habla incorrectamente en clase.							
14	Interrumpe al profesor cuando está hablando.							
15	Utiliza lenguaje incorrecto con el profesor.							
16	Se muestra incorrecto físicamente con el profesor.							
17	Hiperactivo en la clase.							
18	Arroja/rompe objetos en clase.							
19	Se muestra cansado en la clase.							
20	Llama la atención de los demás inadecuadamente.							
	TAREAS DE ORIENTACIÓN							
21	Completa la tarea en el tiempo fijado.							

		No observado	1 Siempre	2 Muchas veces	3 Bastantes veces	4 Pocas veces	5 Muy pocas veces	6 Nunca
22	Presenta trabajos con mala presentación u organización.							
23	Se distrae fácilmente por acontecimientos internos.							
24	Se distrae fácilmente con acontecimientos externos.							
25	Muestra carencia de interés o motivación hacia las tareas.							
26	Muestra poca confianza en su capacidad de trabajo.							
27	Se niega a trabajar.							
28	Solicita demasiada ayuda.							
29	Pide ayuda.							
30	Corrige su trabajo cuando se le pide.							
31	Pierde/maltrata el material para evitar el trabajar.							
32	Comienza la tarea impulsivamente sin haberla comprendido.							
	CONTROL EMOCIONAL							
33	Expresa apropiadamente sus sentimientos.							
34	Defiende sus derechos adecuadamente.							
	ACEPTACIÓN DE LA AUTORIDAD							
35	Miente al profesor.							
36	Provoca/irrita al profesor deliberadamente.							
37	Discute con el profesor.							
38	Obedece las indicaciones del profesor.							
39	Confía en el profesor.							
40	Sigue las normas del instituto.							

		No observado	1 Siempre	2 Muchas veces	3 Bastantes veces	4 Pocas veces	5 Muy pocas veces	6 Nunca
41	Acepta el castigo.							
42	Se muestra resentido por el castigo.							
43	Se niega a discutir los problemas.							
	AUTOVALORACIÓN							
44	Acepta las críticas de sus compañeros.							
45	Acepta las críticas del profesor.							
46	Acepta elogios de los compañeros.							
47	Acepta elogios del profesor.							
	RELACIÓN CON SUS COMPAÑEROS							
48	Maltrata físicamente a compañeros.							
49	Muestra abuso verbal hacia los compañeros (insultos, burlas...).							
50	Provoca peleas con los compañeros.							
51	Maltrata las propiedades de los compañeros.							
52	Intenta dominar a los compañeros.							
53	Es rechazado por los compañeros.							
54	Confía en los compañeros.							
55	Olvida las peleas con los compañeros.							
56	Se resiste a la incitación de los compañeros para portarse mal.							
57	Colabora con los compañeros en las tareas.							
58	Ayuda a los compañeros.							
59	Acepta la ayuda de los compañeros.							
60	Muestra afecto por los compañeros.							
61	Protege a los compañeros cuando puede hacerlo.							

		No observado	1 Siempre	2 Muchas veces	3 Bastantes veces	4 Pocas veces	5 Muy pocas veces	6 Nunca
62	Miente a los compañeros.							
63	Es indulgente con los compañeros.							
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS							
64	Acepta las consecuencias de su comportamiento.							
65	Expresa sus problemas/sentimientos.							
66	Intenta enfrentarse adecuadamente a sus propios problemas.							
67	Cumple los compromisos adquiridos.							
68	Asiste regularmente al instituto.							
69	Controla el uso correcto del lenguaje.							

APÉNDICE 2.3.

NORMAS DE CORRECCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE HABILIDADES SOCIALES (CHS) Y DEL CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA EN EL AULA (COCA).

NORMAS DE CORRECCIÓN CUESTIONARIO HABILIDADES SOCIALES (CHS).

Todos los ítems puntúan según el criterio que se marca en el cuestionario:

	6	5	4	3	2	1	0
COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS	Nunca	Muy pocas veces	Pocas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre	No observado

Por tanto una puntuación alta indica ausencia de habilidades sociales y una puntuación baja es un indicador de presencia de comportamiento social.

NORMAS DE CORRECCIÓN CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA EN EL AULA (COCA).

Puntúan directamente los ítems que reflejan un comportamiento adaptado:

1	2	3	4	5	6
Siempre	Muchas veces	Bastantes veces	Pocas veces	Muy pocas veces	Nunca

1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 21, 29, 30,33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69.

Puntúan inversamente los ítems que reflejan un comportamiento desadaptado:

6	5	4	3	2	1
Siempre	Muchas veces	Bastantes veces	Pocas veces	Muy pocas veces	Nunca

3, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 35, 36, 37, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 62.

APÉNDICE 2.4.

FORMULARIO OPINIÓN PROFESORES

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer cuales son los comportamientos problemáticos que se producen dentro del aula y proponer aquellos comportamientos prosociales que deberían ser implementados en las aulas. Por favor, dedique unos minutos a completar esta actividad, la información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial. El tutor del curso le agradece su valiosa colaboración en esta investigación.

Información del encuestado (Ponga una X cuando corresponda):

Muestra: Profesores en ejercicio.

Sexo: Varón Mujer

Realiza un listado con los 10 comportamientos inadaptados dentro del aula que son los que llegan a ser más preocupantes por su frecuencia y el malestar que pueden producir.

Asimismo deberá realizar otro listado de los 10 comportamientos prosociales que manifieste un buen alumno dentro del aula.

APÉNDICE 2.5.

FORMULARIO ENTREVISTA PROFUNDIDAD CONTENIDO DE LA ENTREVISTA

Estoy realizando una investigación para la elaboración de mi tesis doctoral sobre los problemas de convivencia que se viven en los centros de Secundaria, en especial en el Primer Ciclo de la ESO y la incorporación de medidas para el abordaje de esta problemática. He creído fundamental preguntar a... los profesionales que vivís el día a día del problema (...los expertos en la cuestión en los institutos, que sois los orientadores). Por ello he contactado contigo. Te voy a formular algunas preguntas que he considerado importantes. Las respuestas serán confidenciales, por lo que te invito a contestar con plena libertad. No solo me interesa tu experiencia personal, sino la opinión que tienes sobre el problema, por tanto, te ruego no solo que te refieras a lo que pasa en tu centro sino a lo que está pasando en los centros de enseñanza.

1. Datos de Identificación del Sujeto:

Sexo:

Edad:

Años de experiencia en la enseñanza:

2. Se habla hoy mucho, en los medios de comunicación, en las tertulias entre compañeros, en la sociedad en general, se habla mucho de las situaciones de violencia e indisciplina en los centros educativos, sobre todo en el Primer Ciclo de Secundaria. Todo puede ser fruto de un grave problema real y general, o de situaciones concretas y específicas que se generalizan, es decir, puede que estemos inmersos en una campaña mediática y que se está sobredimensionando el problema ¿Cuál es tu opinión al respecto?

3. (**PROFESOR**) Háblame sobre el tipo de dificultades que encuentras para impartir clase con normalidad en el Primer Ciclo de la ESO y asimismo me hablas de las dificultades que oyes hablar a otros compañeros.

(**EXPERTO**) Háblame sobre qué tipo de dificultades para impartir clase con normalidad eres consultado o dicho de otra manera cuales son los conflictos más frecuentes que se producen dentro de las aulas en el Primer Ciclo de la ESO ¿Dónde consideras que se puede uno encontrar mayor frecuencia y gravedad en cuanto a casos de violencia escolar y comportamientos disruptivos en el aula? Me puedes hablar de etapas educativas, tipo de centros, barrios, localidades).

4. ¿En tu opinión cuáles son las principales manifestaciones de estas situaciones de conflicto, de problemas de comportamiento en los centros educativos, de violencia?

5. ¿Hablemos ahora de los factores que se apuntan como causas que pueden influir en estos tipos de comportamientos desajustados?

- desprestigio social del docente
- diversidad en los alumnos (diferentes razas, nacionalidades, culturas...)
- educación familiar
- medios de comunicación
- hábitos de ocio y empleo del tiempo libre
- errores del sistema educativo

6. El deterioro del clima de convivencia en los centros ¿qué repercusiones puede a tu juicio tener en los docentes?

¿y en los alumnos que no dan problemas?

y en los padres de los alumnos que no dan problemas, ¿cuál crees tú que es la visión que tienen de lo que pasa en los centros?

7. Una de las demandas desde todos los sectores relacionados con la educación es la elaboración de planes de mejora de la convivencia en los centros ¿Qué opinión tienes tú al respecto?

8. Continuemos hablando de medidas, ¿qué otras medidas de las siguientes piensas que servirían para atajar los problemas de violencia en todas sus manifestaciones (física, verbal y psicológica) y los comportamientos disruptivos dentro del aula:

Medidas educativas:

- Procedimientos de mediación. Una persona hace de mediador entre dos partes en conflicto.
- Contar en los centros con especialistas en resolución de conflictos.
- Modificaciones en el sistema educativo que propones.
- Medidas organizativas dentro de los centros –disminuir las ratios, desdobles, agrupamientos flexibles-.
- Los alumnos que más problemas causan, son los que “no quieren estar”¿Qué salidas podemos ofrecer a estos alumnos y a partir de qué edad?
- Elaboración de guías de buenas prácticas.
- Protocolos de actuación ante las agresiones al profesorado y entre el alumnado.
- Mayor implicación de las familias.
- Cursos de formación para profesores en temas de convivencia.
- Educación en valores.

- Programas de prevención desde la tutoría.

Puedes tú apuntar otras:

Medidas disciplinarias:

- Endurecimiento de las sanciones
- Agilidad en el procedimiento sancionador

Puedes tú apuntar otras:

9. ¿Qué te sugiere el dicho “masai”: A un niño lo debe educar toda la tribu?

10. Hablemos ahora de la formación inicial del profesor. Como sabes hay titulaciones universitarias que cuentan dentro de su currículo con una formación en psicopedagogía y didáctica como magisterio, pedagogía, psicología educativa, que de alguna forma ofrecen algunas herramientas para enfrentarse a los alumnos. El resto de carreras universitarias requieren para la docencia la realización de un curso de formación: el CAP.

¿Qué opinas de esta formación inicial actual que reciben los docentes?

¿Qué mejoras introducirías en la formación inicial de cara a dar respuestas a los problemas de convivencia en los centros?

11. ¿Cómo crees que se reforzaría la autoridad del profesor en las aulas?

12. Si se te ocurre algún tema que no hayamos tocado y esté relacionado con el contenido de esta entrevista es ahora el momento de poder tratarlo. Puedes decir algo para resumir o apostillar lo ya dicho.

APÉNDICE 2.6.

FORMULARIO ENCUESTA

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones problemáticas que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario, la información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial. El tutor del curso le agradece su valiosa colaboración en esta investigación.

Información del encuestado (Ponga una X cuando corresponda):

1. Sexo: Varón..... Mujer:.....
2. Total años de docencia:

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. ¿Qué haría ante un alumno que le interrumpe la clase?

- A. Mandarlo callar y corregirlo con un algún castigo si reincide.
- B. Ignorarlo.
- C. Hablar con él de la importancia que tiene el mostrar respeto a los otros.
- D. Avisar a la familia y que ella tome medidas.

2. ¿Qué haría ante un alumno que hace comentarios despreciativos dirigidos a otros alumnos?

- A. Me entrevistaría en primer lugar con la familia para tratar el tema.
- B. Recriminar su comportamiento delante de sus compañeros y en su caso castigarlo.
- C. Tratar el problema con todo el grupo de clase.
- D. Hablar con el chico en privado e intentar que pida perdón a sus compañeros.
- E. No haría nada, si ello no interrumpe la clase.

3. ¿Qué haría ante un alumno que hace algún comentario despreciativo dirigido a usted?

- A. Si no es grave, no dar mucha importancia, hacerme el sordo.
- B. Pasar de él y al final de clase hablar del asunto en privado para ganarme su confianza y que este hecho no se vuelva a repetir.

C. Recriminarle rápidamente su comportamiento y aplicar lo que diga el Reglamento de Régimen Interno al respecto.

D. Pedirle que se disculpe en público, enseñarle a disculparse si no sabe.

4. ¿Qué haría ante un alumno que se niega a realizar las actividades que se proponen dentro del aula?

A. Recordarle que es una obligación y no permitir de ningún modo que este hecho se repita, si es necesario castigarlo.

B. Dialogar con el niño para conocer el motivo y después hablaría con la familia para buscar una solución conjunta.

C. Motivarlo con algo que le guste. Hacer las actividades atractivas. Ayudarle a realizarlas.

D. Comunicarlo a los padres y que ellos tomen medidas.

E. No hacer nada, si no molesta.

5. ¿Qué haría ante una situación de desafío a su autoridad o desobediencia a propósito de lo que usted manda hacer dentro del aula?

A. Hablar seriamente con el alumno y no permitir en absoluto un ataque a la autoridad del profesor. Si es necesario lo expulsaría de clase.

B. Hablar con él de manera individual para que me explique el por qué de su comportamiento y tratar de llegar a acuerdos entre ambos.

C. Informar inmediatamente a los padres y que ellos pongan las medidas disciplinarias oportunas.

D. Intentaría poner en práctica algún programa de modificación de conducta.

6. ¿Qué haría si se entera de una situación de maltrato entre compañeros (bullying)? A un alumno suyo sistemáticamente un grupo lo acosa, insulta, veja, excluye, le pone mote, le esconde o quita pertenencias...

A. Hablar con el grupo del problema del acoso, sensibilización, consecuencias para el alumno acosado, ponerse en lugar de la víctima, manera de prevenirlo, qué hacer...

B. Hablar con el alumno acosado y su familia y ponerlo en conocimiento del Jefe de Estudios del Centro para que se tomen las medidas apropiadas.

C. Proteger al acosado e imponer una dura sanción al acosador.

D. Hablar con el alumno acosador y su familia para que sus padres tomen las medidas oportunas y que no se repita esta situación.

7. ¿Qué haría ante un caso de vandalismo dentro del centro o que afecte a pertenencias de personas del centro (destruir o dañar intencionadamente las cosas)?

- A. Prevención desde la tutoría, inculcando los valores del respeto y cuidado a las pertenencias personales y a las cosas que son de todos.
- B. Indagar quien han sido y dependiendo de la gravedad: abrirles un expediente o expulsarlos unos días.
- C. Identificar a los implicados para tratar de forma privada de resolver el problema y que no vuelva a reproducirse.
- D. Identificar a los responsables, hablar con las familias y procurar que reparen el daño que han infringido.
- E. Expulsión y reparación del daño.

8. ¿Qué haría ante una situación de agresión (física o verbal) de un alumno hacia otro alumno, se incluyen también las peleas entre alumnos?

- A. Castigar el comportamiento inmediatamente e informar a las familias.
- B. Recriminarles su comportamiento y advertirles de un castigo si reinciden.
- C. Diálogo privado con los implicados y tratar de buscar una solución que satisfaga a ambas partes.
- D. Investigar el problema y una vez recogida la información: hechos, implicados... ponerlo en manos de la Jefatura de Estudios.
- E. Hablar con ellos individual y luego conjuntamente y lograr que se pidan disculpas y se comprometan a resolver sus diferencias con métodos pacíficos.

9. ¿Qué haría ante una situación de agresión verbal de un alumno hacia usted?

- A. Poner en conocimiento de Jefatura de Estudios y pedir que lo expulsen inmediatamente y se le abra un expediente.
- B. Para evitar que se repita, poner una denuncia.
- C. No actuaría en caliente. Intentaría hablar individualmente con él para tratar de buscar una alternativa educativa y eficaz.
- D. Recriminaría su comportamiento y pondría el caso en conocimiento de la Jefatura de Estudios, para que adopten las medidas contempladas en el Reglamento de Régimen Interno.
- E. Informaría a los padres para que ellos castiguen el comportamiento.

APÉNDICE 2.7.

HOJA DE REGISTRO MODIFICACIÓN CONDUCTA

COMPORTAMIENTOS QUE VAMOS A MODIFICAR EN EL GRUPO CLASE			
	Modificado	En proceso	No modificado
En paréntesis aparecen los comportamientos que incluye cada categoría, debiendo el profesor evaluar por separado cada uno de estos componentes. El Criterio de modificación de un comportamiento se fija en al menos un 90% de los alumnos de la clase que no exhiban dicho comportamiento.			
ABSENTISMO: No acudir a clase de forma injustificada (1), hacer novillos (2), llegar tarde (3).			
ACOSO: Acosar a compañeros (1), mostrar maltrato físico o psicológico de forma sistemática (2).			
AGRESIVIDAD I: Agresiones físicas hacia compañeros (1), mostrar crueldad con sus iguales (2), ejercer violencia física (3), maltratar (4).			
AGRESIVIDAD II: Agresiones físicas hacia los profesores (1) o sus propiedades (2).			
ALTERCADOS: Provoca, inicia o se mete en discusiones y peleas entre compañeros.			
BAJA SOCIABILIDAD: Problemas para entablar relaciones con los otros (1), hacer o mantener amigos (2), poco integrado (3), problemas en trabajo cooperativo (4).			
BAJA TOLERANCIA A FRUSTRACIÓN: Baja tolerancia a las contrariedades y críticas (1), es fácilmente molestado por otros (2), su enfado no se considera cólera (3), rabietas (4).			
DISCRIMINACIÓN: Por raza o sexo (1), comportamientos xenófobos contra compañeros (2), realizar comentarios, practicar exclusión hacia alumnos inmigrantes o de minorías étnicas (3).			
DISRUPCIÓN: Mostrar deliberadamente en clase comportamientos disruptivos, bien dirigidos a compañeros o profesor, hablar a destiempo (1), interrumpir la clase (2), hacer el payaso (3), llamar la atención (4), hacer ruidos (5, silbar (6), molestar a otros (7).			
FALTA DE RESPETO I: Mostrar falta de respeto a compañeros con comentarios despreciativos (1), bromas pesadas (2), burlas (3), difundir chismes (4), responder de forma desmedida o abrupta (5), ridiculizar (6), esconder cosas a los compañeros (7), conductas de exclusión no discriminatorias por razón de raza o sexo (8).			

FALTA DE RESPETO II: Mostrar falta de respeto al profesor (1), desobediencia (2), indisciplina (3), menosprecio (4), malas contestaciones (5), comportamientos de oposición (6), burla (7), tono de voz inapropiado (8), negativa a realizar tareas (9), discusiones (10), menosprecio (11), dificultad para seguir instrucciones (12) , reírse del profesor (13) , adoptar posturas incorrectas (14) .			
HIPERACTIVIDAD: Mostrar inquietud (1), falta de control sobre la propia conducta (2), dificultad para estar sentado (3), esperar turno o jugar tranquilamente (4), meterse en actividades peligrosas (5).			
HURTO: Apropiarse de pertenencias ajenas, material del centro (1) o de compañeros (2).			
INATENCIÓN: Falta de atención en clase, estar distraído.			
IMPULSIVIDAD: Comportamiento irreflexivo y explosivo (1), no guardar turnos conversacionales (2), parece no escuchar (3), muy susceptible a provocaciones a las que responde (4).			
INEFICACIA SOCIAL: Presentar rasgos de personalidad como: afán dominador (1), soberbia (2), intolerancia a las opiniones de los demás (3), ausencia de empatía (4), resentimiento (5), rencor (6); se muestra agresivo en sus formas (7), vengativo (8), quiere llevar la razón siempre (9), no tiene en cuenta los intereses de los otros (10).			
INESTABILIDAD: Mostrar irritabilidad, explosiones de genio o cólera (1), cambios bruscos de humor (2).			
IRRESPONSABILIDAD: No asumir las consecuencias de sus actos (1), mentir (2), culpar a otros de lo que ha hecho él (3), negar lo evidente para evitar castigos (4).			
PASIVIDAD: Mostrar desinterés (1), no realizar las tareas (2), no traer o perder el material de clase (3), no participar en las actividades de clase (4).			
PROVOCAR: Intentar sacar de sus casillas a compañeros o profesor.			
SALTARSE PROHIBICIONES: Transgredir prohibiciones específicas dentro del centro o aula: fumar (1), beber (2), masticar chicle (3), comer (4), uso del móvil (5), tirar papeles (6), dejar grifos abiertos (7), ensuciar la clase (8), tirar tizas o papeles (9), oír música (10).			
VANDALISMO: Destrozar propiedades ajenas de manera intencional (1), romper o deteriorar el material del aula o centro (2).			
VESTIMENTA: Atuendo, vestimenta o apariencia inapropiada, grotesca o estrafalaria.			

VIOLENCIA VERBAL I: Proferir insultos (1), amenazar o intimidar a los compañeros (2).			
VIOLENCIA VERBAL II: Proferir insultos (1), amenazar, enfrentarse y desafiar al profesor (2).			

APÉNDICE 2.8.

EVALUACIÓN QUE LOS ALUMNOS HACEN DEL GRUPO CLASE

	Muy Bajo	Bajo	Aceptable	Alto	Muy alto
1. El rendimiento académico global de la clase lo consideramos					
2. La participación de los alumnos en la clase fue					
3. La clase suele estar limpia y ordenada					
4. Solemos respetar el mobiliario y material de clase					
5. En la clase existe un clima de trabajo adecuado					
6. Se respetan las opiniones de los compañeros					
7. La convivencia y las relaciones entre compañeros son buenas					
8. La dificultad de las tareas que se nos proponen en general es					
9. El grado de satisfacción de los alumnos con la marcha del curso					
10. Con la valoración que de nuestro comportamiento hacen los profesores					
11. Con la valoración que de nuestro trabajo hacen los profesores					
12. Con la valoración que de nuestro rendimiento hacen los profesores					
13. Con el ambiente de aprendizaje que hay dentro del aula					
14. Con el trato que damos a los profesores					
15. Con la manera que tenemos de resolver los conflictos					
16. Nuestro nivel de satisfacción. Estamos satisfechos en el instituto					

APÉNDICE 2.9.
DOCUMENTO PARA REFLEJAR LOS ACUERDOS DEL GRUPO
CLASE

ACUERDOS DEL GRUPO _____ FECHA _____

Delegado o Subdelegado: _____

Acuerdos tomados en clase para presentarlos a la Junta de Evaluación:

APÉNDICE 2.10.

REGISTRO DE CONDUCTA DEL ALUMNO.....

REALIZADO EN EL ÁREA DEPOR EL PROFESOR.....

Analiza los comportamientos “problemáticos” que habitualmente suele manifestar el alumno en clase.

DESCRIBE CADA UNA DE LAS CONDUCTAS “PROBLEMA”	VALORA LA FRECUENCIA DE ESTA CONDUCTA 0 1 2 3 4 5 Nada frecuente Muy frecuente	QUÉ HACE EL PROFESOR TRAS LA CON- DUCTA	QUÉ HACEN EL RESTO DE ALUMNOS TRAS LA CONDUCTA

APÉNDICE 2.11.
INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA POR
PARTE DEL PROFESORADO

CRITERIOS DE MEJORA	
Criterio 1. Relevancia.	
Criterio 2. Eficacia.	
Criterio 3. Eficiencia.	
Criterio 4. Satisfacción.	
Criterio 5. Coherencia.	
Criterio 6. Pertinencia.	
Criterio 7. Cobertura.	
Criterio 8. Utilidad.	
Criterio 9. Suficiencia.	
Criterio 10. Valoración de los recursos.	
Criterio 11. Valoración del servicio.	
Criterio 12. Valoración global del programa.	

3. APÉNDICE BIBLIOGRÁFICO

1. Obras de metodología

- Abad de Servín, A. y Servín Andrade, L.A. (1978). *Introducción al muestreo*. México: Limusa.
- Aliaga, F. (2000). *Bases epistemológicas y proceso de investigación Psicoeducativa*. Valencia: C.S.V.
- Alonso, L.E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (225-240). Madrid: Síntesis.
- Altheide, D.L. y Johnson, J.M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). London: Sage.
- Altrichter, H., Posch, P., y Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work*. London: Routledge.
- Álvarez Rojo, V. (Coord.). (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Ander-Egg, E. (1990). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Anderson, B.F. (1986). *El método científico: Estructura de un experimento sociológico*. Alcoy: Marfil
- Anguera, M. T. y Otros. (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU.
- Anguera, M.T. (1982): *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Cátedra. Madrid.
- Arenzana, V. y Arenzana, S (2003). *Estadística elemental con Excel 2000*. Zaragoza: Mira Editores.
- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). *The experimental análisis of social performance*. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.
- Arnau, J. (1981). *Diseños experimentales en Psicología y Educación*. México: Trillas.
- Arnau, J. (1990). Metodología experimental. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ary, D., Jacobs, CH. y Razavieh, A. (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.

- Ato, M. (1991). *Investigación en Ciencias del Comportamiento. Fundamentos*. Barcelona: PPU.
- Azofra, M.J.(1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Azorín, F. (1972). *Curso de muestreo y aplicaciones*. Madrid: Aguilar.
- Azorín, F. y Sánchez-Crespo, J.L. (1986). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-79.
- Bartolomé, M. (1988). *Aspectos Metodológicos de investigación educativa*. Madrid: Nancea.
- Bartolomé, M. (1990). *Investigación cooperativa: Vías de innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Bausela, E.: “La docencia a través de la investigación-acción”. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. 25-04-2004. <<http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF> > [Consulta 20-11-2006].
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Berlin, D. F. (1996). Action research in the science classroom: Curriculum improvement and teacher professional development. In J. Rhoton y P. Bowers (Eds.). *Issues in science education* (pp. 73-80). Arlington: NSELA/NSTA.
- Bernstein, A. (1964). *A Handbook of Statistics Solutions for the Behavioral Sciences*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Bingham, W.V.D. y Moore, B.V. (1973). *Cómo entrevistar*. Madrid: Rialp.
- Bisquerra, R. (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanchet, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales Datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea
- Bonilla, C. & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Bradburn, N. & Sudman, S. (1981). *Improving Interview Method*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bruce, C.S. & Russell, A. (1992). *Transforming Tomorrow Today*. Action Learning, Action Research and Process Management Association Incorporated, Brisbane, Australia.
- Buendía, L. (1994). *Análisis de la investigación Educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (1973). *La Ciencia, su Método y Filosofía*. Buenos Aires: Edición Siglo XX.
- Burgess, H. and Burgess, G. M. *Encyclopedia of Conflict Resolution*. Santa Barbara, CA: ABC-Clio, 1997.
- Cabrero, L. y Richart, M. (1996). El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería clínica*, 6, 212-217.

- Calero, J. L. (2000). Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Rev. Cubana Endocrino*, 11 (3), 192-198.
- Calhoun, E. F. (1993). Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51, 62-65.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1979). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Canales, F. H. de; Alvarado, E. L. y Pineda, E. B. (1994). *Metodología de la investigación*. Honduras: Organización Panamericana de la Salud.
- Caparrós, A. (1980). *Los paradigmas en psicología*. Barcelona: Horsori.
- Caparrós, A. (1982). *Observaciones sobre las relaciones entre paradigmas y teorías científicas*. VII Congreso Nacional de Psicología, Santiago: Publicaciones de la Universidad de Santiago, 633-634.
- Cardinet, J. (1987). *L'Evaluation formative dans un enseignement différencié*. Genève: Peter Lang.
- Carr, W. (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? *Investigación en la Escuela*, 7, 37-47.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrasco, J. (1995). *El método estadístico*. Madrid: Ciencia 3.
- Casanova, M^a. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En Medina, A. y Villar, L.M. (coord.) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, Universitas.
- Cerda Gutiérrez, H. (1994). *La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica*. Mesa redonda, magisterio, Bogotá. Páramo, P. Otálvaro, G. Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos [en línea]. Cinta de Moebio No. 25. Marzo 2006. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile <<http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm>>
- Chamberlain, K. (1999). Grounded Theory in Health Psychology. In K. Chamberlain & M. Murray, M. (Ed.), *Qualitative Health Psychology*. London: Sage Publications.
- Chambers, R. (2003). *Introducción al muestreo*. Madrid: Eustat.
- Clairín, R. (2001). *Manual de muestreo*. Madrid: La Muralla.
- Clarke, J. et al. (1993). Whays of presenting and critiquing action research reports. *Educational Action Research*, 1, 490-492.
- Clemente, M. (1982). Instrumentos de análisis de contenidos educativos. *Educadores*, 117.
- Clift, R., Veal, M. L., Johnson, M., y Holland, P. (1991). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41, 52-62.
- Cochran, W.G. (1981). *Técnicas de muestreo*. México: CECSA.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Colás, M. P. (1993). La investigación-acción/aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación metodológica en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 5, 83-98.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Colás, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencia de la educación*, 152, 521-539.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. 1986. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cook, T. D., Reichardt, CH. S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. A Cook, T. D., Reichardt, Ch. S. (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, pp. 25-58. Madrid: Morata.
- Cormier, W., Cormier L. (1994): *Estrategias de entrevista para terapeutas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cortada de Kohan, N. (1982). *Diseño estadístico para investigación de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cortada de Kohan, N. (1982). *Estadística aplicada*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dana, N. F. (1995). Action research, school change, and the silencing of teacher voice. *Action in Teacher Education*, 16, 59-70.
- De Miguel, C. y Otros (1996): *La entrevista: Un instrumento de trabajo del profesorado. Vídeo y guía didáctica*. Madrid, Programa de Orientación Psicopedagógica, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Río, D. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Volumen I. *Proceso y diseños no complejos*. Madrid: UNED.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32.
- Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 7-24.
- Dendaluce, I. (Coord.) (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. (1979). *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994): Introduction: Entering the Field of Qualitative Research y The Fifth Moment en Denzin, N. K., Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage Publications.
- Doménech, J. (2001). *Fundamentos de diseño y estadística*. Universidad Autónoma de Barcelona: Editorial Gráfica Signo. S.A.

- Ebbutt, D. y Elliott, J. (1990) ¿Por qué deben investigar los profesores? En J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (pp. 176-190). Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1978). What is action-research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10, 355-357.
- Elliott J., Barrett G., y Hull CH. (1986). *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-81.
- Elliott, J. (1986). "Action-research": normas para la autoevaluación en los colegios. En L. Haynes (Ed.), *Investigación-acción en el aula* (pp. 21-48). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Elliott, J. (1991). Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Epi Info. (2005). Versión 3.3.2. Windows. Atlanta: CDC. Disponible en página web de Centers for Disease Control and Prevention < <http://www.cdc.gov/epiinfo/>>
- Esteve Pagán J. Coord. (1997): Un proceso de innovación-investigación e la acción sobre disciplina democrática. *Rev. Conceptos*, 2. Grupo editorial universitat. Granada.
- Etxeberría, J. y Tejedor, F.J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Feedback Networks. "¿Cómo calcular la muestra correcta?" [en línea] <http://www.feedbacknetworks.com/cas/experiencia/sol-preguntar-calculer.htm> [Consulta: 26 de septiembre de 2006].
- Feldman, A. (1993). Promoting equitable collaboration between university researchers and school teachers. *Qualitative Studies in Education*, 6, 341-357.
- Feldman, A. (1996). Enhancing the practice of physics teachers. Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action research. *Journal of Research of Science Teaching*, 33, 513-540.
- Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- Fernández García, F.R. y Mayor Gallego, J.A. (1995). *Muestreo en poblaciones finitas*. Barcelona: EUB.
- Fernández-Ballesteros, R. (1993): *Introducción a la Evaluación Conductual*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en Psicología Clínica y de la Salud*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. y Carroble, J.A. (1996): *Evaluación conductual hoy*. Madrid: Pirámide.

- Festinger, L. y Katz, D. (1979). *Los Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Pág. 89.
- Fontes, S., García, C., Garriga, A.J., Pérez-Llantada, M.C. y Sarriá, E. (2001). *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid: U.N.E.D.
- Foshay, A. W. (1994). Action research: An early history in the United States. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9, 317-325.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gabriel, C. (2001). Metodología Cualitativa. En Navas, M.J. (Coord). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Gambara, H. (2002). *Diseño de Investigaciones. Cuaderno de prácticas*. Madrid: McGraw Hill
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Volumen II. Investigación Cualitativa y Evaluativo*. Madrid: UNED.
- García Pérez, J. F., Frías, D. y Pascual, J. (1999). Potencia estadística del diseño de Solomon. *Psicothema*, 2(11), 431-436.
- Garret, J. (1991). *Probabilidades*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ghiglione, R. y Matalon, B. (1989). *Las encuestas sociológicas. Teoría y práctica*. México: Trillas.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gil Flores, J. y Perera Rodríguez, V (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos*. Sevilla: Kronos
- Gil Pascual, J. A. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Volumen III. Análisis Multivariante*. Madrid: UNED.
- Gil Pascual, J.A. (2000). *Estadística e informática (SPSS) en la investigación descriptiva e inferencial*. Madrid: UNED.
- Gil Pascual, J.A. (2003). *Métodos de investigación en educación. Vol. III. Análisis multivariante*. Madrid: UNED.
- Gil, G. y Martínez, R. (2001). Metodología de encuestas. En María José Navas (Coord), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. PPU: Barcelona.
- Gil, M. (1996). *Evaluación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gollete, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Sus funciones, su fundamento y su instrumentalización*. Barcelona: Laertes.

- Gómez, J. (1990). Metodología de encuestas por muestreo. En J. Arnau, M.T. Angera y J. Gómez, *Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- González, D. (1993). Investigaciones basadas en la encuesta. En L. Buendía (Coord.), *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Goodale, James G. (1994). *La entrevista*. Madrid: Pirámide.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. En Kemmis, S. y McTaggart, R. (Ed.) (353 - 364): *The Action Research Reader* (3ª ed.), Victoria: Deakin University.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guba, E. G. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park. EE.UU: Sage.
- Guilford, J. P. (1964). *Psychometric methods*. New York: Mc Graw – Hill.
- Helmastadter, G. C. (1970). *Research concepts in human behavior: Education, psychology, sociology*. NY: Appleton-Century-Croft
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2001). *Metodología de la Investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Hernández, P. (1991). *La psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.
- Holly, P. (1991). Action Research. The Missing Link in the creation of schools as centers of inquiry. En Lieberman, Ann & Miller, Lynne (Eds). *Staff Development for education in the nineties*. New York: Teachers College, Columbia University, pp. 133-183.
- Holter, I.M., and Schwartz - Barcott, D. (1993). Action Research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 128, 298-304
- Hopkins, D. (1985). *A Teachers Guide to classroom Research*. London: Open University Press.
- Hopkins, D. (1987a). Investigación del profesor: retorno a lo básico. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 41-50.
- Hopkins, D. (1987b): Hacia una mejora de la validez de la "investigación en la acción" (i-a). *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 61-84.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hull, C. (1986). Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero. En L. Haynes (Ed.), *Investigación-acción en el aula* (pp. 59-66). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Hunsaker, L., y Johnston, M. (1992). Teacher under construction: a collaborative case study of teacher change. *American Educational Research Journal*, 29, 350-372.
- Imbernón, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

- Jaime Latour, Víctor Abaira, Juan B Cabello y Javier López Sánchez. Métodos de investigación en cardiología clínica (IV). Las mediciones clínicas en cardiología: validez y errores de medición. Puesta al día. Volumen 50, Número 2, Febrero 1997. http://www.revespcardiol.org/cgi-bin/wdbcgi.exe/cardio/mrevista_cardio.fulltext?pidet=424 [Consulta 25 noviembre 2006].
- Kemmis, S. (1988). *El currículum. Más allá de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kerlinger, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Méjico: Interamericana.
- Kirk, J. y Miler, M. (1986). *Reliability and Validity Qualitative Research*. Beberly Hills: Sage.
- Klimovsky, G. (1999). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la Epistemología*. 4º edición. A-Z Editores S.A.
- Lakatos, I. (1983). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Madrid: Alianza-Editorial.
- Lamson Whitney, F. (1983). *Elementos de investigación*. Barcelona: Omega.
- Landau, S. y Everitt, B.S. (2004). *A Handbook of Statistical Analyses using SPSS*. Boca Raton [etc.]: Hapman and Hall/CRC.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Le Boterf, G. (1986). *Investigación participativa: una aproximación al desarrollo local*. Madrid: Narcea.
- León, O.G. y Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1946). *Action Research and Minority problems*. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lincoln, Y. S. y Denzin, N. K. (1994). The fifth moment. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 575-586). London: Sage.
- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2003). *Gestión y análisis de datos con SPSS: Versión 11*. Madrid: Thomson.
- López Feal, R. (1986). *Construcción de Instrumentos de Medida en Ciencias Conductuales y Sociales*. Barcelona: Alamex.
- López Górriz, I. y González Ramírez, T. (1993). La docencia como investigación: una experiencia de innovación en las aulas universitarias. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 6, 85-104.

- López Yepes, J. (1995). *La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de investigación*. Madrid: Síntesis.
- Louks-Horsley, S.; Hewson, P.; Love, N., y Stiles, K. E. (1998). *Designing professional development for teacher of science and mathematics*. Thousand Oaks: Corwin.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martínez Hernández, M. (1993). *Métodos y diseños de investigación en psicología y educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Masters, J. (1995). *The history of action research*. *Action Research Electronic Reader*. <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rmasters.html> [Consulta 18 noviembre 2006].
- Mateo, J. (1997). *La investigación ex-post-facto*. Barcelona: Ediuoc.
- May, W.T. (1993). "Teachers-as-researchers" or action research: what is it, what good is it for Art Education? *Studies in Art Education*, 34, 114-126.
- McCutcheon, G., and Jurg, B., (1990). Alternative Perspectives on Action Research. *Theory into Practice*, Vol.24(3).
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McKernan, J., (1991). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner* London: Kogan Page
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Méndez, C. E. (2003). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. 3ª Edición. Madrid: Mc Graw Hill.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Eds.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (pp.441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Miller, J. L. (1992). Exploring power and authority issues in a collaborative research project. *Theory Into Practice*, 31, 165-172.
- Miller, J. L., y Martens, M. L. (1990). Hierachy and imposition in collaborative inquiry: teacher-researchers' reflections on recurrent dilemmas. *Educational Foundations*, 4, 41-59.
- Morales, P. (1988). *Medición de Actitudes en Psicología y Educación*. San Sebastián: Ttarttalo.
- Morales, P., Urosa, B., y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Morgan, H. H. (1998). *Manual del entrevistador*. Madrid: TEA.
- Mucchielli, R. (1979). *L'Analyse de contenu: des documents et des communications*. Paris: Entreprise Moderne de L'Edition.
- Navas, M. J. (2001). *La medición de lo psicológico*. En María José Navas (Coord), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.

- Navas, M.J. (Ed.) (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Nisbet, J.D. y Entwistle, N.J. (1980). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: OIKOS-TAU.
- Nyden, P. y Wiewel, W. (1992). Collaborative research: Harnessing the tensions Between researcher and practitioner. *The American Sociologist*, 23, 43-55.
- Oja, S. N. y Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental Approach*. London: The Falmer Press.
- Ortíz, J.R. El Triángulo Paradigmático. (Paradigmas de la investigación educativa). Instituto de Investigaciones Educativas. UNA. Consulta [19-11-2006] <http://www.geocities.com/Athens/4081/tri.html>
- Pagano, R. (2003) *Estadísticas para las ciencias del comportamiento*. Universidad de Pittsburgh. International Thomson Editores.
- Páramo, P. Otálvaro, G. *Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos* [en línea]. Cinta de Moebio No. 25. Marzo 2006. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile <<http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm>>
- Pardo, A y Ruiz, M.A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: MCGraw-Hill.
- Park, P. (1992). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. C. Salazar (Ed.): *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular.
- Parke, H. M. y Coble, C. R. (1997). Teachers designing curriculum as professional development: A model for transformational science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 773-790.
- Pere Marquès Graells.,(1996). Metodologías de investigación. Modelo para el diseño de una investigación educativa. "A propósito del uso didáctico de un programa multimedia en el aula". Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB <http://dewey.uab.es/pmarques/edusoft.htm> [consulta 17/11/2006]
- Pereda, S. (1987). *Psicología Experimental I. Metodología*. Madrid: Pirámide.
- Pérez Juste, R. (1985). *Estadística descriptiva*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (1992). *Problemas y diseño de investigación resueltos*. Madrid: Dykinson.
- Pérez, G. *Investigación cualitativa retos e interrogantes. I Métodos*. (1994). Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez López, C. (2003). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice-Hall.
- Pérez López, C. (2002). *Estadística aplicada a través de Excel*. Madrid : Prentice Hall.
- Pérez Serrano, G. (1984). *El análisis de contenido en la prensa*. Madrid: UNED.

- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Ph (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Peters, V. (2000). *Users guide Kwalitan 5.0*. Netherlands: University of Nijmegen.
- Pine, G. (1981). *Colaborative action research. The integration of research And Service*. Paper presented at the annual meeting of American Association of Colleges for teaching education. Detroit.
- Pineda E. B., de Alvarado E. L., de Canales, F. H. (1994). *Metodología de la Investigación*. Organización Panamericana de la Salud.
- Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popper, K. R. (1995). *La lógica de la investigación científica*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Prieto, P. Teorías de la medida, escalas de medida y la controversia entre los estadísticos permisibles. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna. http://webpages.ull.es/users/pprieto/material/Psicometria%202.ppt#256,1,Diapositiva_1 [Consultado: 6-12-2006].
- Pring, R. (1978). *Teachers as research*. In D. Lawton (Ed.). *Theory and Practice of Curriculum Studies* (pp. 263-245). London: Routledge & Kegan Paul.
- Rapoport, R. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 6(23), 499-513.
- Reichart, Ch. S. y Cook, T. D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En Cook TD, Reichart ChR (ed). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Río Sadornil, D. del (2003). *Métodos de investigación en educación. Proceso y diseños no complejos* (Vol. I). Madrid: UNED.
- Robottom, I. y Colquhoun, D. (1992). Participatory research, environmental health education and the politics of method. *Health Education Research*, 7, 457-469.
- Rodríguez Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez Sutil, C. (1995). La entrevista psicológica. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (241-243). Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. y Etxeberría, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Rojas, A., Fernández, J. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Rosa Alcázar, A.I., Olivares, J. y Méndez, F.X. (2004). *Introducción a las técnicas de intervención y tratamiento psicológico* Madrid: Pirámide.

- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruíz Olabuénaga, J.I. e Ispizúa, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación educativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salkind, N.J. (1998). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P. (1991) *Metodología de la Investigación*. México: Mc.Graw-Hill Interamericana.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarriá, E. y Brioso, A. (2001). Metodología observacional. En M. J. Navas, *Métodos, diseños y técnicas de investigación*. Madrid: UNED.
- Scarone, C.A.; Garat, D. y Wonsever, D. “Administradores de bases de datos cualitativos y su aplicación en bases de datos de políticas de desarrollo productivo” [en línea]. Santiago de Chile, CEPAL, 20 de junio de 2005 <<http://www.eclac.cl/ddpe/noticias/paginas/9/23739/Scarone2005.pdf>> [Consulta 26 de febrero de 2007]
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen, A. Francke Verlag GmbH.
- Schensul, J. & Schensul, L (1992). Collaborative research: Methods of inquiry for social change. En M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Schwartz, J. y Jacobs, L. (1984). *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Scrimshaw, P. (1991). Collaborative action research: Can hypertext help? In G. Edwards y P. Rideout (Eds.), *Extending the Horizons of Action Research* (pp. 95-101). Norwich: CARN Publications.
- Siegel, S. (1976). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.
- Smulyan, L. (1987-1988). The collaborative process in action research. *Educational Research Quarterly*, 12, 47-56.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- SPSS para Windows. 1997. Versión 11.0. Chicago: SPSS Inc. [programa informático en CD-ROM]. Disponible en SPSS Inc. Página web de SPSS disponible en: <<http://www.spss.com/>>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stevens, S.S. (1946). On the theory of scales measurement. *Science*, 109, 667-680. (Reimpreso en W.A. Mehrens y R.L. Ebel (Eds.) (1967), *Principles of Educational and Psychological measurement*. Chicago: Rand McNally.

- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientific*. New York: Cambridge University Press.
- Stufflebeam, D.J. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Suárez, M. “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación” [en línea]. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 1 N° 1 (2002) Facultad de Ciencias da Educación. Universidad de de Vigo. <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf> [Consulta 20-noviembre-2006].
- Suárez, M. (1998). Desarrollo de un grupo de investigación-acción colaboradora en proyectos curriculares innovadores. *Revista de Educación*, 316, 369-382.
- Tamayo y Tamayo M. (2001). *El proceso de la Investigación Científica*. Editorial Limusa.
- Tanur, J., Mosteller, F., Kruskal, W., Lehman, E., Link, R., Pieters, R. y Rising, G. (1992). *La estadística: una guía de lo desconocido*. Madrid: Alianza Editorial.
- Taylor, S. J. y Bobdan, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos en Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejedor, J. (1999). *Análisis de Varianza*. Madrid: La Muralla.
- Thomas Muhr, T. y Friese, S. User's Manual for ATLAS.ti 5.0 [en línea]. 2nd Edition -Berlin, June 2004 < <http://www.atlasti.com/downloads/atlman.pdf>> [Consulta: 27 de septiembre de 2007].
- Thorndike, R. L. & Hagen, E.(1986). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York : J. Wiley and Sons Inc.
- Thorndike, R. L. (1971). *Educational measurement*. American Council on Education, Washington (2nd edition).
- Tikunoff, W. J., Ward, B. A. y Griffin, G. A. (1979). *Interactive research and development on teaching study: Final report*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Tójar, J.C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- Tójar, J.C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, vol. 6, n. 2. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm
- Vizcarro, C. (1994). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros (Ed.): *Evaluación conductual hoy*. Madrid: Pirámide.
- Walford, G. (Ed.) (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Wals, A. E. J. y Alblas, A. H. (1997). School-based research and development of environmental education: a case study. *Environmental Education Research*, 3, 253-267.
- Weis, C.H. (1975). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.
- Whitehead, J. (1989) How do we Improve Research-based Professionalism in Education?-A question which includes action research, educational theory and the politics of educa-

- tional knowledge: 1988 Presidential Address to the British Educational Research Association. *British Educational Research Journal*, 1 (15), 3-17.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience. Principles and Practice in Action-Research*. London: The Falmer Press.
- Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC. 3 vols.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt/M: Campus.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires. Paidos.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Introduction: New directions in action research. In O. Zuber-Skerritt (ed.): *New directions in action research* (pp. 3-9). Washington, D.C.: Falmer Press.

2. Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2004). Participación de madres y padres. Propuestas para dinamizar el trabajo y la colaboración de AMPAs en los centros escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 333, 46-74.
- Abad, M. y Benito, M^a L., Coord. (2006). *Como enseñar junt@s a alumnos diferentes: Aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva*. Zaragoza: Gobierno de Aragón
- Abdellah, F. G y Levine E. (1994). *Preparing Nursing Research for the 21 st Century. Evolution. Methodologies*, Chalges. Springer: New York.
- Aber, J. L., Brown, J. I., and Jones, S. M. (2003). Developmental Trajectories Toward Violence In Middle Childhood: Course, Demographic Differences, And Response To School-Based Intervention. *Developmental Psychology*, 39(2), 324-348.
- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R., Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescencia que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594.
- Adell, P. y Sánchez Enciso, J. (1997). El conflicto: una oportunidad para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 66, 57-59.
- Agresión en las aulas [en línea]. Revista Comunidad Escolar. 9 de febrero de 2000, nº 649. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/649/portada.html> [Consulta: 5 de septiembre de 2005]
- Aguado, M. J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Aguiar, N. y Breto, C. (2005). *La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula*. Madrid: CIDE (MEC).
- Aguilar, M. (1997), El clima social en el centro docente. En R.Guil (Coor). *Psicología Social de las Organizaciones Educativas*. Sevilla: Kronos.
- Aguirre, A. y otros (2005). *La mediación escolar*. Barcelona: Graó.
- Ainscow et al. (2001) *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea
- Aisenson Kogan, A. (1994). *Resolución de conflictos: un enfoque psicosociológico*. México. Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. En D. Albarracín, B.T. Jhonson, y M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah: Erlbaum.
- Aláez, M., Martínez, R. y Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12(4), 525-532.
- Alberoni, F. (1999). *Ten coraje*. Barcelona: Gedisa.
- Alberti, R.E. y Emmons, M. L. (1970): *Your Perfect Right*. California: Impact.

- Alcázar, G.M. (2002). *Escuela y comunidad: Como convivir con las diferencias*. Tercera Jornada de mediación escolar 6 y 7 de marzo de 2002: El papel del equipo docente.
- Alfonso, C., Amat, R., D'Angelo, E., Díez Gutiérrez, E.J., Escaño, J., Escayola, E., Fernández Prada, F., Gil de la Serna, M., Huguet, T., Intxausti, M.J., Martorell, C., Medina, Á., Mestres, J., Notó, C., Oller, M., Parellada, C., Pedreira, M., Rubio, M.D., Sitjà, G., Subirà, M., Terrón, E., Trilla & J., Vila, I. (2003). *La participación de los padres y madres en la educación*. Barcelona: Graó.
- Almirall, J. I.; Checa, P. y Grau, A. (2001). La mediación como metodología de resolución de conflictos. *Aula de Innovación Educativa*, 103-104, 68-71.
- Alonso, M^a Luisa, Pereira, M^a Carmen y Soto, Jorge. *Convivencia versus violencia. Una propuesta de intervención educativa* [en línea]. <<http://www.el-refugiosjo.net/bullying/convivencia.htm>> [Consulta 5 mayo 2007]
- Alonso-Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Álvarez, A. y otros. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3 a 6 años*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Álvarez García, D., Álvarez Pérez, L., Núñez Pérez, J. C., González-Pienda, J. A., González Castro, P. y Bernardo Gutiérrez, A. B. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta*, 2007, Vol. 35, 1, 2, 3-8.
- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Nuñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, Vol. 18, 4, 686-695.
- Alzate, R. (1998). Violencia en la escuela. Los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar. Organización y gestión educativa. *Revista del Forum Europeo de administración de la Educación*, 4, 14-18.
- Alzate, R. (2000). *Resolución del conflicto I y II. Programa para Bachillerato y Educación Secundaria. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, H.H. (1937). An experimental study of dominative and integrative behaviour in children of preschool age. *Journal of Social Psychology*, 8, 335-345.
- Andrés, S. & Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. En J. L. Benítez & F. Justicia (Coords) Monográfico: Maltrato entre iguales y problemas de convivencia escolar. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 160-174.
- Antich, X i altres. (1999). *La borsa de valors. Materials de lectura i de debat d'ètica*. Barcelona: Magrana.
- Antón, A. (2002). *Intervención psicoeducativa en alumnos con altas capacidades intelectuales*. En M^a E. del Campo (Ed.) *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Sanz y Torres.
- Antúnez, S. y otros. (2000). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: Graó

- Apple, M.W. y Beane, J.A. (2000). *Escuelas democráticas*. Morata: Madrid.
- Ares, A. (1986). Asertividad: entrenamiento en habilidades sociales. En *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 3(2), 45-49.
- Arfouilloux, J.C. (1977). *La entrevista con el niño. El acercamiento al niño mediante el diálogo, el juego y el dibujo*. Madrid: Marova.
- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). The experimental análisis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Aron, A. M. y Milicic, N. (1996): *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- Arranz, E. (Coord.) (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Educación.
- Arribas, J. M (2006). Propuestas de la mejora de la convivencia a través de la organización del centro. En *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*, Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.
- Asher, S.R. y Parker, J.G. (1989). Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in Developmental Perspective* (pp. 5-23). Dordrecht: Kluwer.
- Asociación de Psiquiatría Americana (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV)*. Barcelona: Masson.
- Astor, R. A., Ann Meyer, H. & Benbenishty, R. (2005). *Children & Schools, Vol 27(1)*, 17-32.
- August, G. J., Realmuto, G. M., Crosby, R. D., & Macdonald, A. W. (1995). Community-based multiple-gate screening of children at risk for conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 521-544.
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza psicología.
- Avilés, J. M. (2002). *Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Área de Salud Laboral de STEE-EILAS.
- Axelrod, R. (1986). *La evolución de la cooperación: El dilema del prisionero y la teoría de juegos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ayan, M. F. (1993). *Entrenamiento de habilidades sociales y asertividad*. VII Escuela de verano de psicología.
- Ayerbe, P. (2001). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con la conducta social. En Francisco Salvador (Director), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, Volumen II, página 348 y 349. Archidona: Aljibe.
- Ayllon, T. y Azrin, N. (1965). The measurement and reinforcement of behavior of psychotics. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 8, 357-383.
- Ayllon, T., & Azrin, N. (1968). *The token economy: A motivational system for therapy and rehabilitation*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Aymerich, M. y Gotzens, C. (1999). Explicaciones del proceso docente dirigidas a su optimización. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds). *Psicología de la Instrucción II*. Áreas Curriculares. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bach, E. (2001). *Cuadernos de Pedagogía*, 300.
- Bach, E. (2005). *Valores y convivencia*. Sexta Jornada de mediación escolar 14 y 15 abril de 2005: Valores y mediación.
- Badia, M. M. (2005). Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. Causas y factores asociados a ciertas conductas: una revisión de diferentes estudios. *Psicología Educativa* 2005, 2(11), 65-78.
- Baixauli, Elena, (2002): *La Mediación Familiar: un camino hacia la solución de conflictos*. [en línea] <<http://www.adimer.org/docus/lamf.pdf>> [Consulta: 8 mayo 2007].
- Ballester, F. y Calvo, A. R. (2007). *Cómo elaboraré planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS, talleres educativos.
- Baloche, L.A. (1998). *The cooperative classroom. Empowering learning*. New Jersey: Prentice Hall
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Approach*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bantulá, J. (1998). *Juegos motrices cooperativos*. Paidotribo: Barcelona.
- Barberá, V. (1989). *Proyecto Educativo, Plan Anual de Centro, Programación Docente y Memoria*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Bargal, D. (2008). Summary and implications for the next stage: An epilogue. *Small Group Research*, 39(1), 104-110.
- Barriocanal, Luis “Regulación de la convivencia y participación del alumnado en Educación Secundaria. [en línea]. Comunidad Escolar. 5 julio 2000, nº 659 <<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/659/portada.html>> [Consulta 6 mayo 2007].
- Bartel, B. C. (1991) (Traducción: Gernika Gogoratuz). *Habilidad para la comunicación y resolución de conflictos. Guía del alumno*. 43p.
- Bartel, B. C. (1991) (Traducción: Gernika Gogoratuz). *Habilidad para la comunicación y resolución de conflictos. Guía del profesor*. 13p.
- Bartolomé, M. (1988). Investigación-Acción, Innovación pedagógica y calidad de los centros educativos. *Bordón*, 40(2), 277-292.
- Bastida, A. (1994). Desaprender la guerra: *Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria.
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Scarborough, Ont: New American Library.

- Becker, W. C. (1971). *Parents are teachers: A child management program*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Bellack, A.S., Hersen, M. y Kazdin, A. E. (1982): *International Handbook of Behavior Modification and Therapy*. New York: Plenum Press.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2006). El entrenamiento en habilidades sociales en la prevención temprana de la delincuencia: los efectos en la conducta antisocial y la competencia social. *Psicothema*, 3(18), 603-610.
- Beltrán, J. y Carbonell, J. L. (1999). *Estrategias para la solución de conflictos: materiales de apoyo al programa Convivir es vivir*. Vol. II. Madrid: MEC. Dirección Provincial de Madrid.
- Beltrán, Jesús A. Algunas claves psicológicas para la construcción de la convivencia escolar. Consejo Escolar del Estado. Seminario sobre “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia” [en línea]. Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001 < <http://www.mec.es/cescs/seminario2000-2001.htm> > [Consulta 11 mayo 2007].
- Benedito, A.; Pinazo, S.; y Musitu, G. (1996): *Habilidades Sociales y asertividad: Un programa de entrenamiento*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Benito, J. (2001). *La educación para la convivencia y la paz: su teoría y su práctica*. Murcia. DM.
- Berkowitz, L. (1997). On the Determinants and Regulation of Impulsive Aggression. In *Aggression: Biological, Developmental, and Social Perspectives*. Edited by S. Feshbach and J. Zagrodzka. New York: Plenum Press. Pages 187–211.
- Berns, R.M. (2004). *Child, Family, School, Community. Socialization and support*. Belmont, California: Thomson Learning.
- Berstein, D.A. y Borkovec, T.D. (1983). *Entrenamiento en Relajación Progresiva*. Bilbao: DDB.
- Bijou, S. W. y Ribes, E. (1970). *Modificación de conducta*. México: Editorial Trillas.
- Binaburo, J. A. (2007). *Educar desde el conflicto: Guía para la mediación escolar*. Barcelona: Ceac.
- Blanco, A. (1983). Evaluación de las habilidades sociales. En Fernández-Ballesteros, R. y Carrobes, J.A. *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Blanco, R. y otros (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y Adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC-CNREE.
- Bloom, M. (1990). The psychosocial constructs of social competency. En T. Gullota, G. Ademas y R. Montemayor (Eds.) *Developing social competency in adolescence*. Newbury Park: Sage.
- Bohner, G., & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Hove, UK: Psychology Press.
- Bolivar A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda. Anaya.

- Bolivar, A. (1993). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Bolivar, A. (2000). *Los centros Educativos como organizaciones que aprenden, Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bonafe-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*, París: ESF.
- Bonilla, C. & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Booth, W., Colomb, G. y Williams, J. M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.
- Boqué, C. (2000). *Retos pedagógicos de la mediación*. Segunda Jornada de mediación escolar 24 de marzo de 2000: Experiencias de mediación escolar en Catalunya.
- Boqué, C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Boqué, C. (2003). *Actividades para aprender a mediar en la educación obligatoria*. Cuarta Jornada de mediación escolar 6 y 7 de marzo de 2003: Materiales para trabajar la mediación en los centros educativos.
- Boqué, C. (2005) *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores en el ámbito educativo*, Barcelona: Ceac.
- Boqué, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa
- Bosworth, K., Espelage, D., DuBay, T., Daytner, G., Karageorge, K. (2000). Preliminary evaluation of a multi-media violence prevention program for adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 24(4), 268-80.
- Brandoni F. (coord.) (1999): *Mediación escolar. Propuestas reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Brandsford, J. D.; Stein, B. S. (1988). *Solución ideal para problemas: Guía para mejor pensar, aprender y crear*. Barcelona: Labor.
- Braswell, L., August, G. J., Bloomquist, M. L., & Realmuto, G. M. (1997). School-based secondary prevention for children with disruptive behavior: Initial outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 197-208.
- Bray, M. A. & Kehle, T. J. (2004). A Comparative Study of Group Contingencies and Randomized Reinforcers to Reduce Disruptive Classroom Behavior. *School Psychology Quarterly*, Vol. 19, No. 3, 253-271.
- Bruyn, E. y Cillessen, A. (2006). Popularity in early adolescence: prosocial and antisocial subtypes. *Journal of Adolescence Research*, 21, 607-627.
- Buendía, J. (ed.) (1996) *Psicopatología en niños y adolescentes: desarrollos actuales*. Madrid: Pirámide.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Burgess, H. and Burgess, G. M. (1997). *Encyclopedia of Conflict Resolution*. Santa Barbara, CA: ABC-Clio.

- Buss, D. M., and Shackelford, T. K. (1997). Human Aggression in Evolutionary Psychological Perspective. *Clinical Psychology Review* 17, 605–619.
- Buxarrais, M. R. *La transmisión de valores en la juventud* [en línea] (18/07/2005). <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=604&SeccioID=901> [Consulta: 27/03/2007].
- Buxarrais, M. R. i altres. (1990). *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M.R., Martínez, M., Puig, J.M. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives MEC.
- C.N.R.E.E. (1992). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC.
- Caballo, V. (comp.) (1991). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. y Carrobes, J. A. (1988). Comparación de la efectividad de diferentes programas de entrenamiento en habilidades sociales. *Revista española de terapia del comportamiento*, 2, 93-114.
- Caballo, V.E. (1982). Los componentes conductuales de la conducta asertiva. *Revista de psicología general y aplicada: vol. 37, no. 3*, 473-486.
- Caballo, V.E. (1991). *La práctica del entrenamiento en habilidades sociales*. I Symposium de psicología conductual. Perspectivas actuales en psicología conductual. Jaén: 4-9.
- Caballo, V.E. (1993). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V.E. (2005). *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos. Estrategias de evaluación, problemas infantiles y trastornos de ansiedad*. Madrid: Pirámide.
- Cabra, J., y Sarasíbal, X. (1995). No digas que sí, cuando quieras decir que no. *Revista Aula Material*, 29.
- Cáceres, J. (1987). Técnicas aversivas. En J. Mayor y F. J. Labrador. *Manual de Modificación de Conducta*. Madrid: Ed. Alhambra, pp. 299-324.
- Cadavid, F. (Coord.) (1996). *Pedagogía de la Tolerancia. Manual del Facilitador*. Medellín.
- Cagigal, V. (2005). Trabajar con familias en el contexto escolar. En V. Cagigal (Comp.), *Construyendo puentes* (pp. 9-24). Madrid: PPC.
- Cagigal, V. (Comp.) (2005). *Construyendo puentes*. Madrid: PPC.
- Calvo, A. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS, Fundamentos Psicopedagógicos.
- Campo, A. (2000). De la convivencia escolar o de la reconstrucción de las expectativas. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-8.

- Campo, A., Fernández, A y Grisañela, J. (2004). *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de Casos*. Gobierno Vasco-ISEI-IVEI.
- Camps, V. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Canseco, P; Cunill, J. i altres. (1994). *Els valors de la convivència*. Barcelona: Col·leció DIDAKTIKÉ.
- Capafons, A. (1988). El entrenamiento asertivo. *Información psicológica*, 34, 26-38.
- Carbó, J. M. (1999). Dieciséis tesis sobre la disciplina. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 82-85.
- Carbonell, J.A. (coord) (1999). *Convivir es Vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Cardús, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.
- Carnwarth, T. y Miller, D. (1989). *Psicoterapia conductual en asistencia primaria. Manual práctico*. Barcelona: Martínez Roca .
- Carreras, LL. Eijo, P. i altres. (1995). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas*. Madrid: Narcea.
- Carrillo, J. M. (1987). *Técnicas basadas en condicionamiento operante*. En J. Mayor y F.J. Labrador. *Manual de Modificación de Conducta*. Madrid: Ed. Alhambra, pp. 265-294.
- Carrobbles, J.A. (ed.) (1985): *Técnicas de Relajación*. Barcelona: Martínez Roca
- Carrobbles, J. A. (Ed.) (1994): *Análisis y modificación de conducta*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cartledge, G. y Johnson, C.T. (1996). Inclusive classrooms for students with emotional and behavioural disorders: critical variables. *Theory Into Practice*, 35(1), 51-57.
- Casamayor, G (1998) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Cascón, F. (2000b). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57-60.
- Cascón, F. (2000c). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.
- Cascón, F. (2000d). La mediación. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 72-76.
- Cascón, P. (2001). *Educar para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona: Cisspraxis.
- Cassidy, E., James, A. y Wiggs, L. (2001). Prevalence of psychiatric disorders in children attending a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 28(4), 167-173.
- Castaño, Julia y González, José Joaquín . (2005). "Formación de mediadores en educación" [en línea]. Centro de Profesores José de Castillejo de Ciudad Real. <www.cpr-

cr.org/materiales/areas/orientacion/Formacion/Mediadores_escolares.pdf> [Consulta 15 mayo 2007]

- Castillo, M. (coord.), (2006). *Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria. Recursos. Materiales 12-16 para educación secundaria*. Madrid: Narcea. (MEC).
- Casullo, M. M. (1998): *Adolescentes en riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cautela, J. R. y Groden J. (1985): *Técnicas de Relajación*. Barcelona: Martínez Roca
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cavell, T. A., & Hughes, J. N. (2000). Secondary prevention as context for assessing change processes in aggressive children. *Journal of School Psychology*, 38, 199-235.
- Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, Atención a la Diversidad, Interculturalidad y Convivencia (CTROADIs). (2006). *Convivencia escolar. Centros docentes*. Junta de Comunidades de Castilla la Mancha. Consejería de Educación y Ciencia.
- Cerda Gutiérrez, H. (1994). *La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica*. Mesa redonda, Magisterio, Bogotá.
- Cerda Gutiérrez, H. (1993) ¿Superar las contradicciones entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos en la investigación científica? *Opciones Pedagógicas*, 9. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
- Cerezo, F. (2001) *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y otros. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Pirámide: Madrid.
- Cermeño, F., Sandoval, F., García, N. Y Fernández, M.T. (1996). *La tutoría en la Educación Secundaria*. Madrid: ICCE.
- Chen D.W., Fein G.G., Tam H. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12, 523–544.
- Christenson, S.L., Hirsch, J.A. & Hurley, C.M. (1997). Families with aggressive children and adolescents. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- CIE-FUHEM, IDEA (2005), *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Consultado en http://www.fuhem.es/portal/areas/educacion/cie_encuestas.asp
- Ciscart, C. y otros. (1999). *Projecte televisió: de casa a l'escola. família i televisió*. Barcelona: Ed. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Clemente, R.A. y Hernández, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Clough, P., Garner, P., Pardeck, J.T. y Yuen, F. (Eds.) (2005). *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Londres: SAGE Publications.

- Cohen, R. (1990). *Manual de Entrenamiento en Mediación Escolar*. Belmont, MA: School Mediation Associates.
- Cole, T., Visser, J. y Upton, G. (1998). *Effective schooling for pupils with emotional and behavioural difficulties*. Londres: David Fulton.
- Colectivo Amani (1995). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- Colectivo Amani. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Los Libros de la Catarata.
- Colectivo NoViolencia y Educación. (1996). *Educación en la NoViolencia*. Madrid: Colectivo NoViolencia y Educación.
- Colectivos del País Vasco. (1998). *Educación para la paz en Euskalherria*. Fundamentos y propuestas para potenciar y desarrollar la Educación para la Paz en el País Vasco.
- Coll, C. y Coromina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compiladores) (1990) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Communities That Care: (1996). *A Comprehensive Prevention Program: Promising Approaches*. Developmental Research and Programs, Inc.: Seattle, WA.
- Compadre, A. y Bayon, F. (1993). *Entrenamiento en habilidades sociales con modificación de conducta cognitiva en la intervención con jóvenes inadaptados*. VII Escuela de verano de psicología.
- Conde, F. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en el contexto de la Historia de las Ciencias. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 53-68). Madrid: Síntesis.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Merging Universal and indicated prevention programs: The Fast Track model. *Addictive Behaviors*, 25, 913-927.
- Conoley, J. C. & Goldstein, A. P. (1997). The known, unknown, and future of violence reduction. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- Consejería de Educación de Cantabria (2006). *Estudio del clima escolar y la convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Consejería de Educación de Cantabria. Plan para la Convivencia en los Centros.
- Consejería de Educación y Ciencia. (1995). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Obligatoria. El reglamento de organización y funcionamiento de los centros*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2006). *El modelo de convivencia en la comunidad autónoma de Castilla la Mancha*. Junta de Comunidades de Castilla la Mancha.
- Consejo Escolar de Castilla la Mancha. (2001). *Informe sobre la convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Consejería de Educación y Cultura de Castilla la Mancha.

- Consejo Escolar del Estado. (2006). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2004/2005*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consejo Escolar de Castilla la Mancha. (2006). *Situación del Sistema Educativo en Castilla la Mancha*. Albacete: Consejo Escolar Castilla la Mancha. Feedback Networks.
- Consejo Escolar de Castilla la Mancha (2007). *La Convivencia Escolar en Castilla la Mancha. Situación y propuestas de actuación*. Consejo Escolar de Castilla la Mancha.
- Consejo Vasco de la Juventud. (1997). *Libro Vasco de Educación para la paz*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Contreras Domingo, J. (1994). ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-14.
- Convivencia y conflictos en los centros educativos. (2006). *Informe sobre la situación en los centros de Secundaria de la CAPV*. Edita Ararteko.
- Cornelius, H. y Faire, S. (1995). *Tú ganas, yo gano. Como resolver los conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones*. Madrid: Ed. Gaia.
- Cornell, D. G. (2006). *School Violence: Fears Versus Facts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coromina, R., y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2 (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Coromina, R., Melià, R y Comas, R. (2000). *Experiencia presentada en la 2º Jornada de mediación escolar organizada por Acord.sc, Olot: Girona*.
- Cortina, A. (1997). Resolver conflictos, hacer justicia. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 54- 56.
- Cortina, Adela. El vigor de los valores morales para la convivencia. Consejo Escolar del Estado. Seminario sobre “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia” [en línea]. Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001 < <http://www.mec.es/cescs/seminario2000-2001.htm> > [Consulta 11 mayo 2007].
- Costa, M. y López, E. (1991). *Manual para el educador social. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda (vol. 1) y Afrontando situaciones (vol.2)*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 56-59.
- Cowie, H. and Wallace, H. (1998): *Peer Support: A Teacher Manual*. London: The Prince's Trust.
- Crary, E. (1998). *Crece sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona: RBA.
- CREENA (2000). *Comportamiento desadaptado y respuesta educativa en Secundaria. Propuestas para la reflexión y la acción*. Pamplona: Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Crespo, M. y Larroy, C. (1998). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Dykinson
- Cruz Roja Juventud (1999). *Material didáctico de educación para la paz*. Madrid.
- Cruz Roja Juventud (2002). *Guía de Orientación. Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo*. Madrid.

- Cuadrado, I. (2006). Psicología social de los valores humanos. En A. Gómez; E. Gaviria e I. Fernández. (Coord.). *Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 583-617.
- Culley, M. R., Conkling, M. & Emshoff, J. (2006). Environmental and Contextual Influences on School Violence and its Prevention. *Journal of Primary Prevention, Vol 27(3)*, 217-227.
- Cullinan, D. y Sabornie, E.. (2004). Characteristics of emotional disturbance in middle and high school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 18(3)*, 157-167.
- Curran, J. P. (1977). Skills training as an approach to the treatment of heterosexual-social Anxiety. *Psychol. Bull., 84*, 140-157.
- Curwin, R. L. and Mendler, A. N. (1988, 1999). *Discipline with Dignity (revised edition)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Curwin, R. y Mendler, A. (1983). *La disciplina en la clase*. Madrid: Narcea.
- D’Zurilla, T. J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos: competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao: DDB.
- Dadhich, N. (2002). Peace Education in Action. *Peacebuilding, Volume 3, Issue 4*. USA: Peace Education Commission. International Peace Research Association.
- Dahlberg, L. (1998). Youth Violence in the United States: Major Trends, Risk Factors, and Prevention Approaches. *American Journal of Preventive Medicine, 14*, 259–272.
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs*. Londres: Routledge.
- Dámaso Rodríguez, M. (1991). Revisión crítica del constructo de las habilidades sociales y de su relación con el constructo de la asertividad: hacia un modelo integrador. *Psicologemas, 5, 10*, 249-281.
- Daniels, H., Cole, T. y Visser, J. (2003). *Children with emotional and behavioural difficulties*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- Davis, M.; McKay, M. y Eshelman, E.R. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Decreto de la Convivencia Escolar en Castilla la Mancha (Decreto 3/2008, de 08-01-2008, D.O.C.M. 11 de enero de 2008).
- De Bono, E. (1986). *Conflictos: cómo resolverlos de la mejor manera*. Esplugues de Llobregat: Plaza & Janes.
- De Bono, E. (1992). *Seis pares de zapatos para la acción. Una solución para cada problema y un enfoque para cada solución*. Barcelona: Paidós.
- De la Fuente, J. (1999). *Educación para la construcción personal*. Bilbao: Descleé de Brower.
- De Vicente, P., Moral, C. y Pérez, P. (1993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterio. *Revista de investigación educativa, 22*, 105-117.
- Defensor del Docente del Sindicato ANPE Castilla la Mancha (2006). *Resultados de la encuesta sobre violencia escolar en Castilla la Mancha*. *Revista “El Docente” de ANPE Castilla la Mancha, 39*, 16-17.

- Defensor del Pueblo (1999) *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio; E. Martín; I. Montero; I. Fernández; L. Hierro y H. Gutiérrez. Madrid. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo -UNICEF (2007). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en Enseñanza Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Álamo, Luis y Gómez, Juan Carlos. (2005). *Intervención con adolescentes: impacto de un taller de mediación para formar mediadores educativos para la resolución de conflictos interpersonales en contexto de educación secundaria obligatoria*. [en línea] IES Zorrilla. <http://platea.cnice.mecd.es/~fledesma/semiz/Semiz/SERVICIO/INTERVENCION.doc> [Consulta 15 mayo 2007]
- Del Barrio, C.; Martín, E.; Montero, I.; Fernández, I. y Gutiérrez, H. (2001). Peer Bullying in Spanish Secondary Schools: A National Scale Study for the Ombudsman's Report on School Violence. En Martínez, M. (Ed.) *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. New York: Kluwer Academic/Plenum Pub.
- Del Barrio, M^a.V. (2004). El joven violento. En San Martín, J. (Coord.). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- Del Campo, M^a. E. (Editora) (2002). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Sanz y Torres.
- Del Río, D., Álvarez, B., Beltrán, S.G. & Téllez, J.A. (Coords.) (2003). *Orientación y educación familiar*. Madrid: UNED.
- Delorme, Ch. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Delval, J. (2006). ¿Qué esperamos de la escuela? En J. Delval (Ed.), *Hacia una escuela ciudadana* (pp. 13-32). Madrid: Morata.
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la comunidad autónoma del País Vasco* [en línea].euskadi.net http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos/informacion/dig2/eu_5614/adjuntos/bakea/ca_indice.htm [31 mayo 2007]
- Díaz Aguado, M.J. (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Volumen I. Teoría. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Díaz, I. (1990). *La inadaptación personal*. Madrid: Escuela Española.
- Díaz, M. (2002) Entrevista a José Luis Sampedro. "cuanto más vieja me hago, más radical". *El Magazine de la Vanguardia*, 26 de mayo.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1994). *Todos iguales, todos diferentes*. Madrid: ONCE.
- Díaz-Aguado, M. J. *Convivencia escolar. Prevención de la violencia*. Madrid. MEC - CNICE. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/index.html
- Díaz-Aguado, M.J. (1999). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2004), *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela. La prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, vol. 10(2).
- Díaz-Aguado, M^a. J. (2003) *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M^a. J. (1996). *Aprendizajes cooperativo y experiencias de responsabilidad*. En Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. 1. Fundamentación Psicopedagógica. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M^a.J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de Juventud INJUVE*, 62, 21-36.
- Díaz-Aguado, M^a.J. (2004b). *La prevención de la violencia en la escuela*. Conferencia presentada en el curso, Métodos eficaces para prevenir la violencia juvenil. La intervención desde la familia, la escuela y la comunidad. UIMP, Valencia, del 20 al 24 de septiembre.
- Díaz-Aguado, M^a.J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE). M^o de Educación y Ciencia. Documento electrónico: www.cnice.mec.es/profesores/descargas_complementarios/ [Consulta: Junio 2007].
- Diez Velasco, P.L.: *La Convivencia Escolar y su gestión en el centro y en el aula*. (Unidad Didáctica del Aula de Formación Virtual "Virtuabria"). Consejería de Educación de Cantabria.
- Dirks, M.; Treat, T. y Weersing, R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347.
- Dowling, E. & Osborne, E. (Eds.) (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles* (A. Barajas, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Durán, A. (2003) *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis inédita. Universidad de Granada.

- Durán, D.; Torró, J. Vila, J. (2003) *Tutoría ente iguales*. Barcelona: ICE de la UAB
- Durant, R. H., Barkin, S., Krowchuk, D. P. (2001). Evaluation of a peaceful conflict resolution and violence prevention curriculum for sixth-grade students. *Journal of Adolescent Health*, 28, 386-393.
- D'Zurilla, T.J. (1993): *Terapia de Resolución de Conflictos*. Bilbao: DDB.
- Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D.T, Gilbert, S.T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, 4ª Ed. (vol.2, pp. 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Ebbutt, D. y Elliott, J. (1990) ¿Por qué deben investigar los profesores? En J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (pp. 176-190). Madrid: Morata.
- Echeburúa, E. (1991): *Avances en el Tratamiento Psicológico de los Trastornos de Ansiedad*. Madrid: Pirámide.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Morata.
- Echeita, G. y Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 3* Madrid: Alianza Psicología.
- Echeita; G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En Fernández, P. y Melero, M.A. (1995). *Como enseñar juntos a alumnos diferentes: Aprendizaje Cooperativo*. CPR Zaragoza I y Gobierno de Aragón. pp. 20-30
- Elias, M.J. y Weissberg, R.P. (2000). Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.
- Elliott, D S., Hamburg, B.A., & Williams, K.R. (1998). *Violence in American School: A New Perspective*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Elliott, D.S., & Tolan, P. (1998). Youth violence prevention, intervention, and social policy: An overview. In Flannery, D.J. and huff, C.R., Eds. *Youth Violence*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press, Inc.
- Elliott, D.S., Huizinga, D., & Menard, S. (1989). *Multiple problem youth: Delinquency, drugs and mental health problems*. New York: Springer-Verlag.
- Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia. (2003). [en línea] < http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=284> [Consulta: 8 mayo 2007].
- Epicuro. (1985). *Carta a Meneceo y Máximas capitales*. Madrid: Alhambra.
- Equipo METRA (2003). *Menores con trastornos psíquicos y contexto familiar. Un estudio en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas/Fundación Ramón Areces/ Fundación Realiza.
- La escuela ante el desafío de fomentar la convivencia. Estudio de algunos planes y programas autonómicos. (2006). En *II Congreso Virtual de Educación en Valores* (Tema “El Acoso Escolar, un reto para la convivencia de un centro”), Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza.

- España saca malas notas en el Informe PISA 2003 [en línea]. *Revista Comunidad Escolar*. 17 de diciembre de 2004, nº 756. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/756/info1.html> [Consulta: 5 de septiembre de 2006].
- Espinás, J. (1984). *Aprender a conviure. Reflexions sobre civilitat*. Sabadell: Ed. Caixa d'Estalvis de Sabadell.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Universitat de Valencia. Serveis de publicacions.
- Los estudiantes españoles de Secundaria siguen sin alcanzar la media de la OCDE en habilidad lectora, matemáticas y ciencias* [en línea]. SM Profes.net. http://www.matematicas.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=44460 [Consulta: 2 de abril de 2007].
- EURED. (2002). *The Eured Teacher Training Programme: "Curriculum of European Peace Education Course"*. Villach, Austria.
- Evertson, C. M. & Neal, K. W. (2006). Looking into Learning-Centered Classrooms: Implications for Classroom Management. *Working Paper National Education Association Research Department*, 30.
- Eysenck, H.J. (1982). *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- Fabra, M. L. (1996): *Ni resignadas ni sumisas. Técnicas de grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Fajardo, P. (1996). Cuestión de disciplina: el consenso de normas con alumnos. *Revista Aula de innovación educativa*, 57.
- Farré, S. (2004) *Gestión de conflictos. Taller de mediación*. Barcelona: Ariel.
- Farrel, P., Critchley, C. y Mills, Ch. (1999). The educational attainments of pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 26(1), 50-53.
- Farrell, Albert D., Meyer, Aleta L., & White, Kamila S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): A school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 451-464.
- Farrington, D. (2004). *Effective Prevention Methods for Violent and Delinquent Youth*. Conferencia presentada en el curso Métodos eficaces para prevenir la violencia juvenil. La intervención desde la familia, la escuela y la comunidad. UIMP, Valencia, del 20 al 24 de septiembre.
- Fast, Jonathan, Fanelli, Frank, & Salen, Louis (2003). How becoming mediators affects aggressive students. *Children & Schools*, 25(3), 161-171.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behaviour: the MODE model as an integrative framework. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 23, pp. 75-109). New York: Academic Press.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. (2001). Convivencia escolar: un enfoque práctico. *Publicaciones de la Federación de Enseñanza de CC.OO*, 4. Política educativa.

- Feldman, A. (1996). Enhancing the practice of physics teachers. Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action research. *Journal of Research of Science Teaching*, 33, 513-540.
- Fernández, G.; Banciella, M^a. J.; Rodríguez, B. (coords.) (2001). *La Convivencia en los Centros Educativos: Nuevos Retos*. Actas del Congreso Nacional. Gijón.
- Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- Fernández, I. (1997). *Comportamientos antisociales en el ámbito escolar y estrategias de actuación ante la conflictividad*. Educadores, 184, 27-41..
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2000) ¿A quién le toca la convivencia? *Organización y Gestión Educativa*, 4, 9-12.
- Fernández, I. (coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- Fernández, I. et al. (1998). *Un día más. Materiales didácticos para la educación en valores en ESO*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. (Vídeo y manual didáctico).
- Fernández, I. y Martínez, M. C. (1996). Violencia y organización escolar. *Comunidad Escolar*, 3, 548.
- Fernández, I. y Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales: Un proyecto de innovación que implica a toda la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.
- Fernández, I.; Villaoslada, E.; Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Fernández, J.; Ortiz, M. (2008) *Los conflictos. Cómo desarrollar habilidades como mediador*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Morata: Madrid.
- Fernández, P. (1991): *La función tutorial*. Madrid: Castalia-Mec.
- Fernández, P. y Melero, M. A. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Ferster, C. B. y Skinner, B. F., (1957). *Schedules of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ferster, C.B. y Perrott, M. C. (1991). *Principios de la conducta*. Editorial Trillas, 1991.
- Filipczak, J., & Wodarski, J. S. (1979). Behavioral intervention in public schools: Implementing and evaluating a model. *Corrective and Social Psychiatry and Journal of Behavior Technology Methods and Therapy*, 25, 104-116.
- Filipczak, J., Archer, M. B., Neale, M. S., & Winett, R. A. (1979). Issues in multivariate assessment of a large-scale behavioral program. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 593-613.
- Filipczak, J., Archer, M., & Friedman, R. M. (1980). In-school social skills training: Use with disruptive adolescents. *Behavior Modification*, 4, 243-263.

- Filipczak, J., Friedman, R. M., & Reese, S. C. (1979). PREP: Educational programming to prevent juvenile problems. In J. S. Stumphauer (Ed.), *Progress in behavior therapy with delinquents* (pp. 236-258). Springfield, IL: Charles C. Thomas. [484, 1751]
- Fine, M.J. & Lee, S.W. (Eds.) (2001). *Handbook of diversity in parent education: The changing faces of parenting and parent education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria, Antrazyt – UNESCO.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison Wesley. USA.
- Fisher, R. y Ury, W. (1997). *Obtenga el sí o el arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión 2000.
- Fisher, R.; Kopleman, E.; Kupfer, A. (1996). *Más allá de Maquiavelo. Herramientas para afrontar conflictos*. Barcelona: Granica, S.A.
- Flayer Acland, A., (1993): *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Ed. Paidós: Barcelona.
- Folger, J. P.; Jones, T. S. (Comp.) (1997). *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Barcelona: Paidós.
- Fontana, d. (1995) *Disciplina en el aula*. Madrid: Santillana.
- Fornier, A. y Latorre, A. (1996) *Diccionario terminológico de investigación psicopedagógica*. Barcelona: EUB.
- Forness, S. y Kavale, K.A. (2000). Emotional or behavioral disorders: Background and current status of the E/BD terminology and definition. *Behavioral Disorders*, 25(3), 264-269.
- Fox, R. M., y Azrin, N. H. (1973). The elimination of autistic self-stimulatory behavior by overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 1-14.
- Freiberg, J.H. (Ed.) (1999). *School Climate*. Londres: Falmer Press.
- Freiden, J. (2006). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, Vol. 66 (12-A)*, 4308.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Nueva York: Continuum.
- Freire, P. (1988). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Froján, M.X. y Santacreu, J. (1999). *Qué es un tratamiento psicológico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Froufe, S. (1998). *Técnicas de grupo en animación comunitaria*. Salamanca: Amarú.
- Fundació Torre del Palau. (1998). *Diversitat i convivència (materials per a l'elaboració d'un crèdit de síntesi sobre valors)*. Terrassa: Fundació Torre del Palau.
- Funes, S., y Saint-Mezard, D. (2000). La dimensión comunicativa en los conflictos y su resolución (I) y (II). *Revista M/E Monitor Educador*, 77 y 78, 20-29 y 8-17.
- Funes, S.,(1999). Negociación escolar. *Comunidad Educativa*, 263, 12-14.

- Gairín, J. (1991). *Planteamientos institucionales en los centros educativos. Unidad temática nº 2. Curso de formación de equipos directivos*. Madrid: MEC.
- Gairín, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En Domínguez, G., y Mesanza, J. *Manual de organizaciones educativas*. Madrid: Escuela Española
- Gallardo, J.A. (1998). Desarrollo emocional y social. En Trianes, M^a.V. y Gallardo, J.A. (Coords.). *Psicología de la educación y del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Galtung, J. (1998). *Sobre la paz*. Barcelona: Editorial Fontamara.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galván, P. P. y Singleton, R. M. (1991). *Problemas de comportamiento: un método de intervención*. Madrid: MEPSA y MEC.
- Gambrill, E. (1977). *Handbook of behavior modification*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garaigordobil, M. (1992). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco-Olea.
- García Celaá, M. y García Fernández, C. (2001). Experiencia de mediación escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 105, 16-20.
- García Ferrando, M., Ibañez, J. y Alvira, F. (1989). *El Análisis de la Realidad Social*. Madrid: Alianza-Editorial.
- García Hernández, M^a.D. (Coord.) (2003). *La construcción de valores desde la familia y la escuela*. Consejo Escolar de Canarias. Tenerife: Gobierno de Canarias.
- García Raga, L. (2004). *La convivencia escolar como recurso educativo. Programas e iniciativas de convivencia escolar*. Trabajo de Investigación dirigido por el profesor Ramón López Martín.
- García Raga, L. (2005). *La mediación en el contexto escolar valenciano. Estudio de algunas iniciativas*. Sexta Jornada de mediación escolar 14 y 15 abril 2005: Valores y mediación.
- García Raga, L. y López Martín, R. (2004). "La convivencia escolar. Un instrumento en la búsqueda del equilibrio entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad, en *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*, Valencia, (CD, ISBN: 84-370-0149-8).
- García Sáiz, M. y Gil, F. (1992). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. En F. Gil, J. M. León y L. Jarana (Coord.). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Eudema.
- García Sánchez, J.N. (Coodinador) (1999). *Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- García Sevilla, L. (1987). La agresión como control social asimétrico. En J. Pérez. (Coordinador). *Bases psicológicas de la delincuencia y de la conducta antisocial*. Barcelona: PPU.
- García, E.M. *Problemas de conducta en casa y en el aula*. Madrid: CEPE.

- García, J. (1997). *Competencia social en el retraso mental: diferencias debidas al grado de deficiencia, la edad y el género*. Tesis Doctoral Universidad de Málaga.
- García, R.J.; Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (1996): *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*, Zaragoza: Edelvives. Páginas 273-270.
- García, R.J.; y Torrego, J.C. (1997) Un indicador de mejora de la escuela: <<liderazgo pedagógico sólido>>. En Medina, A. *El liderazgo en educación*, Madrid: UNED., pp., 195-200.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garner, P. (2000). Teachers and pupils voices on inclusion: Preferred strategies for children who are regarded as having emotional and behavioural difficulties (EBD). *Paper to the Fifth International Special Education Congress. University of Manchester, 24-28 July*.
- Garrido Genovés, V. y Martínez Francés, M^a.D. (1996). La intervención educativa para la prevención de la conducta antisocial en la escuela. *Ansiedad y estrés*, 2(2-3), 211-226.
- Garvin, Ch. (2008). Project program development and implementation. *Small Group Research*, Vol 39(1), 60-81.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gavino, A. (2002). *Guía de ayuda para el terapeuta cognitivo-conductual*. Madrid: Pirámide.
- Gavino, A. y Godoy, A. (1986). *Asertividad, habilidades y competencia sociales*.Málaga: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Málaga.
- Gaviria, E. (2006). Conflicto y estrategias de solución. En A. Gómez; E. Gaviria e I. Fernández. (Coord.). *Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 447-498.
- Gázquez, J. J., Cangas, A., Pérez, M. C. y Lucas, F. (2008). Análisis comparativo de la percepción de la violencia escolar en profesores, alumnos y familias. *The Spanish Journal of Psychology 2008*, Vol. 11(2), 443-452.
- Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking: A study of social perspective taking and its association with conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement. *US Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol 65(4-A), 1247.
- Generalitat de Catalunya. (2003). *La convivencia en els centres docents d'ensenyament secundari*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Gernika Gogoratz (1995). *Transformación de Conflictos y Educación para la Paz*. En Grupo de Educación para La Paz (GEP) del Consejo Educativo de Castilla y León: III Congreso Estatal de Educación para la paz: Hacia un Movimiento de Educación para la Paz. Valladolid. Facultad de Educación; pp. 179-197.
- Gervilla, E. (Coord.) (2003). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadas*. Madrid: Narcea.
- Gil Rodríguez, F.; León, J. M.: (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.

- Gil, F. (1984): Entrenamiento en Habilidades Sociales. En J. Mayor y F. J. Labrador: *Manual de Modificación de Conducta*. Madrid: Alhambra, 399-424.
- Gil, F. (1993). Entrenamiento en Habilidades Sociales. En Vallejo, M. A. y Ruíz, M. A. *Manual Práctico de Modificación de Conducta*. Madrid: Fundación Universidad Empresa-UNED.
- Gil, F. (1995): *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*, Madrid: MEC/C.I.D.E.
- Gil, F. y García Sáiz, M. (1992). Técnicas del entrenamiento en habilidades sociales. En F. Gil, J. M. León y L. Jarana (Coord.). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Eudema.
- Gil, F. y García, M. (1995). Entrenamiento en Habilidades Sociales. En Jiménez Hernández, M., Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y sociedad*, 24, 21-48.
- Gil, F. y León, J.M^a. (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Gil, F., León, J. M. y García, M. (1995). Evaluación de las habilidades sociales. En Roa, A. (Dir.), *Evaluación en Psicología Clínica y de la Salud*. Madrid: CEPE.
- Gil, F.; León, J. M. y Jarana, L. (1992). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Eudema.
- Gil, M.D.; Soriano, M. y Jarque, S. (2002). Características socioafectivas y conductuales que influyen en las dificultades de aprendizaje. En M^a E. del Campo (Ed.) *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gillies, R.M. & Ashman, A.F. (2003) *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups*. Londres: Routledge Falmer.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). *El desarrollo curricular y la diversidad*. En Muñoz, E.; Rue, J., *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona: ICE-UAB, 29-51.
- Gimeno, A. (1997). *Comprendiendo cómo somos. Dimensiones de la personalidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata: Madrid.
- Girard, K. y Kosch, S. (1997). *Resolución de Conflictos en las Escuelas. Manual para educadores*. Barcelona: Granica.
- Gobierno de Castilla la Mancha (2006). *Acuerdo por la Convivencia en los centros escolares de Castilla la Mancha*. [en línea] < [www.educa.jccm.es/educacion_jccm/cm/educacion_jccm/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=56164](http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion_jccm/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=56164) >
- [Consulta: 8 mayo 2007].
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldstein, A. P. & Conoley, J. C. (1997). Student Aggression: Current Status. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- Goldstein, A. P. & Keller, H. R. (1987). *Aggressive behavior: Assessment and intervention*. New York: Pergamon

- Goldstein, A. P. y Conoley, J.C. (1997). *School Violence Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989): *Habilidades Sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Golombok, S. (2006). *Modelos de familia. ¿Qué es lo que de verdad cuenta?* Barcelona: Graó.
- Gómez Bahillo, C. (2005). *Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la Comunidad Aragonesa. Estudio preliminar*.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Gómez, A. (2006). Conducta de ayuda, conducta prosocial y altruismo. En A. Gómez, E. Gaviria e I. Fernández, *Psicología Social* (pp. 329-391). Madrid: Sanz y Torres.
- Gómez, A., Gaviria, E. y Fernández, I. (Coord.). (2006). *Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 204-205.
- Gómez, M. T.; Mir, V. y Serrats, M. G. (2000). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid: Narcea. 6ª edición.
- González Barrón, R. (Comp.) (1998): *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- González Blasco, P (dir.) (2006). *Jóvenes Españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María. Ediciones SM.
- González-Pérez, J. y Santiuste, V. (2004). Los conflictos entre los alumnos: características e intervención para una convivencia democrática. *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 57(3), 361-372.
- González Portal, M.D. (1995) *Conducta Prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- González, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- Goñi, A (ed.) (1996). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Gottheil, J. y Schiffrin, A. (1996). *Mediación: Una transformación en la cultura*. Barcelona: Paidós.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Gotzens, C. (1997) *La disciplina escolar*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Gracia, E. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Gradillas, V. (1998). *Psicopatología descriptiva: signos, síntomas y rasgos*. Madrid: Pirámide.
- Grady, M.L., Krumm, B.L. & Losh, M.A. (1997). The estate department of education's role in creating safe schools. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- Grasa, R. (1987). *Vivir el conflicto. Cuadernos de pedagogía*, 150, 58-62.

- Grasa, R. y Reig, D. (1998). *Conviure amb els altres*. Barcelona: PAU.
- Grau, A. (2004). *Experiencia de convivencia y mediación en el IES Miquel Tarradell de Barcelona*. Quinta Jornada de mediación escolar 26 y 27 de marzo de 2004: Convivencia y Mediación.
- Gravesteyn, C., Diekstra, R. & de Wilde, E. J. (2004). The effects of 'Skills for life'. A skills programme for adolescents. *Kind en Adolescent, Vol 25 (4)*, 277-290.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C., Bumbarger, B. (1999). Preventing Mental Disorders in School-Aged Children: A Review of the Effectiveness of Prevention Program. *Prevention Research Center for the Promotion of Human Development, College of Health and Human Development, Pennsylvania State University, February, DRAFT*
- Greenberg, Mark T., Weissberg, R., Utne-O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist, 58(6/7)*, 466-474.
- Gross, A. M., & Ekstrand, M. (1983). Increasing and maintaining rates of teacher praise: A study using public posting and feedback fading. *Behavior Modification, 7(1)*, 126-135.
- Grover, K.; Grosch, J. W.; Olczak, P. V. (1996). *La mediación y sus contextos de aplicación. Una introducción para profesionales investigadores*. Barcelona: Paidós.
- Guil, R., Mestre, J. M. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista electrónica iberoamericana de Psicología Social, vol. 2, nº 1*.
- Guitart, R. (1998) *Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Gutierrez, J. (1998): *Tratamiento de conflictos. Caja de Herramientas*. Gernika Gogoratzu. Gernika.
- Gutiérrez, M. (1992). *Evaluación y tratamiento de las habilidades sociales en la infancia y adolescencia*. VI Escuela de verano de psicología.
- Gutiérrez, M. y Beamonte, M. G. (1993). *Entrenamiento en habilidades sociales a niños y adolescentes*. VII escuela de verano de psicología:
- Gutiérrez-Moyano, K. (1992): *Aprendo a relacionarme*. Promolibro: Valencia.
- Hallak, M., Quina, K. & Collyer, Ch. (2005). *Preventing Violence in Schools: Lessons from King and Gandhi*. In: *Violence in schools: Cross-national and cross-cultural perspectives*. Å Denmark, Florence L.; Krauss, Herbert H.; Wesner, Robert W.; Midlarsky, Elizabeth; Gielen, Uwe P.; New York, NY, US: Springer Science + Business Media, pp. 275-292.
- Hansen, J. F. (1979). *Sociocultural perspectives on human learning: An introduction to educational anthropology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Harris, A., & Reid, J. B. (1981). The consistency of a class of coercive child behaviors across school settings for individual subjects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 9*, 219–227.

- Harris, Peggy (1999). *Teaching conflict resolution skills to children: A comparison between a curriculum based and a modified peer mediation program*. Dissertation Abstracts International, Section A, 59 (9-A), 3397.
- Haynes, J. M., (1995). *Fundamentos de la Mediación Familiar*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Hernández, P. y García, M^a.D. (1992). *Programa instruccional para la evaluación y liberación emotiva: aprendiendo a vivir (PIELE)*. Madrid: TEA Ed.
- Hernando, M^a. A. (1999). *Estrategias para educar en valores. Propuestas de actuación con adolescentes*. Madrid: CCS.
- Hertz-Lazarowitz, R.; Miller, N. (1992): (Eds.) *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Hicks, D. (Comp.) (1993). *Educación para la paz*. Madrid: Morata.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hostie, R. (1988). Técnicas de dinámica de grupo. *Col. Educación 96, 11*. Madrid: Publicaciones I. C. C. E.
- Howard Ross, M. (1995). *La Cultura del Conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hue, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Barcelona: Wolters Kluwers.
- Hymel, S. y Franke, S. (1985). Children's Peer Relations. Assessing Self-Perceptions. En B. Scherider, K. Rubin y J. Ledingham (Eds.), *Peer Relationship and Social Skills in Childhood: Issues in Assessment and Training*. New York: Springer-Verlag.
- Inglés, C.J. (2003). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Informe PISA 2003* [en línea]. SM Profes.net.
http://www.matematicas.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=44460 [Consulta: 2 de abril de 2007]
- Izquierdo, A. (1988). *Empleo de métodos y técnicas en terapia de conducta*. Valencia: Promolibro.
- Jackson, Y., Sifers, S.K., Warren, J.S. y Velasquez, D. (2003). Family protective factors and behavioral outcome: The role of appraisal in family life events. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(2), 103-11.
- Jares, Suso (2001). *Aprender a convivir*. Vigo: Ed. Xerais.
- Jares, X. (1999). *Estructura didáctica y organizativa*. Madrid: Editorial Popular..
- Jares, X. (2001) *Educación y conflicto. Guía de la educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la Paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (2004). *El placer de jugar juntos*. Madrid: CCS.

- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao
- Jennifer, D. & Shaughnessy, J. (2005). Promoting non-violence in schools: The role of cultural, organisational and managerial factors. *Educational and Child Psychology*, Vol 22(3), 58-66.
- Johnson, D. W. and R. T. Johnson (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Jhonson, D, Jhonson, R. Y Hubelec, E.J. (1994) *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez Hernández, M. (1995). *Competencia social en la infancia: delimitación conceptual y componentes*. Apuntes de Psicología, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos Andalucía Occidental, 45, 41-68.
- Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Johnson, D. W. and R. T. Johnson (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires. Paidós.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jones, Tricia S., & Sanford, Rebecca (2003). Building the container: Curriculum infusion and classroom climate. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 115-130.
- Jones, Tricia S., Jones, T. S., Bodtker, A., Jameson, J., Kuszta, I., Vegso, B., & Kmita, D. (1997). *Preliminary Final Report of the Comprehensive Peer Mediation Evaluation Project*. Report for the William and Flora Hewlett Foundation. Philadelphia, PA: Temple University, College of Allied Health Professions.
- Judson, S. y otros/as (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de Educación para la Paz y la No violencia*. Barcelona: Lerna.
- Kaminer, Y. (2005). Cognitive Group Therapy For Aggressive Boys. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Vol 44(9), 843.
- Kanfer, F. H., & Phillips, J. S. (1970). *Learning foundations of behavior therapy*. New York: Wiley.
- Kaufman, J. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey: Merrill Prentice.
- Kavale, K.A. y Forness, S.R. (1998). Covariance in learning disability and behavior disorder: An examination of classification and placement issues. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 12, 1-42.
- Kazdin, A. E. (1996). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México: Manual Moderno.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta Antisocial*. Pirámide: Madrid.
- Kazdin, A.E. (1983): *Historia de la Modificación de Conducta*. Bilbao: DDB.

- Kazdin, A.E. (1996): *Modificación de conducta y sus aplicaciones prácticas*. Mexico: Manual Moderno.
- Keller, H.R. & Tapasak, R.C. (1997). Classroom management. In A. P. Goldstein & J.C. Co-noley. *School violence intervention*. New York: The Guilford Press.
- Kelly, J. A. (1987). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kershaw, P. y Sonuga-Barke, E. (1998). Emotional and behavioural difficulties: is this a use-ful category? The implications of clustering and co-morbidity-the relevance of a taxo-nomic approach. *Educational and Child Psychology*, 15(4), 45-55.
- Key Competencies. (2000). A developing concept in general compulsory education. Eurydice, Survey 5. October.
- Knapczyk, D. (2008). *Guía de autodisciplina. Cómo transformar los problemas de conducta en objetivos de autodisciplina*. Madrid: Narcea.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Producción Documental de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Kolb, D. M. y cols. (1996). *Cuando hablar da resultado. Perfiles de mediadores*. Barcelona: Paidós.
- Kristiansen, C. y Hotte, A. (1996). Morality and the Self: Implications for the When and How of Value-Attitude-Behavior Relations. En C. Seligman; J. Olson y M. Zanna (Eds.), *The Psychology of Values*. Mahwah, Nueva Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Kuan, Ping-Yin (2004). Peace, Not War: Adolescents' Management of Intergenerational Con-flicts in Taiwan. *Journal of Comparative Family Studies*, Vol 35(4), 591-614.
- Kuhn, T. (1971). *La Estructura de la Revoluciones Científicas*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Kutash, K., Duchnowski, A.J., Sumi, W.C., Rudo, Z. y Harris, K.M. (2002). A school, family, and community collaborative program for children who have emotional disturbances. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 99-107.
- Kuther, T. (2000). Moral reasoning, perceived competence, and adolescent engagement in risk activity. *Journal of adolescence*, 23, 599-604.
- L'Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés y ACORD Servicio de mediación. (2006) [cd-rom]. "Curso de mediación escolar". Argelaguer (Girona).
- L'Abate, L. & Milan, M.A. (1985). *Handbook of Social Skills Training and Research*. New York: J. Willey & Sons.
- Labrador, F. J. (1993). Técnicas de Relajación y Desensibilización Sistemática. En N. A. Va-llejo, M^a Ángeles: *Manual Práctico de Modificación de Conducta*. Madrid: Fundación Universidad Empresa-UNED .
- Labrador, F. J., Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (1995). *Manual de Técnicas de Modificación de Conducta*. Madrid: Pirámide.
- Labrador, F.F. (Coord.) (2008). *Técnicas de Modificación de Conducta*. Madrid: Pirámide.

- Labrador, F.J. y Cruzado, J.A. en Vallejo, M.A. y Ruiz, M.A. (1993). *Manual práctico de modificación de conducta*. Ed. Fundación Universidad-Empresa.
- Labrador, F.J., Cruzado, J.A. y Muñoz, M. (1993). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide
- Ladouceur, R., Bouchard, M.A. y Granger, L. (Dir.) (1981). *Principios y aplicaciones de las terapias de la conducta*. Madrid: Debate.
- Lagneaux, T. (2000) *Proyecto DIS. La disciplina como ámbito de mejora escolar*. Madrid: Agencia Nacional Sócrates; Comisión Europea; Ministerio de Educación y Cultura.
- Lane-Garon, Pamela & Richardson, Tim (2003). Mediator mentors: Improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict resolution Quarterly*, 21(1), 47-68.
- Larson, J. & Busse, R.T. (2006). *A problem-solving approach to school violence prevention*. In: *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Jimerson, Shane R.; Furlong, Michael; Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 73-88.
- Latorre, A. y Muñoz, E. (2001). *Educación para la tolerancia. Programas de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Leanne S. & Hawken, L. S. (2006). School Psychologists as Leaders in the Implementation of a Targeted Intervention: The Behavior Education Program. *School Psychology Quarterly*, Vol. 21, No. 1, 91-111.
- Le Boterf, G. (1986), *Investigación participativa: una aproximación al desarrollo local*. Madrid: Narcea.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Led, Pere. (2006). “El programa de convivencia y mediación escolar en Catalunya”. Generalitat de Catalunya. Departament d’Educació Direcció General d’Ordenació i Innovació Educativa [en línea]
<<http://www.buendia.uva.es/Ficheros/0/Documentos/Pere%20Led%20Conferencia.pdf>> [Consulta 15 mayo 2007]
- Lederach, J. P. (1986a). *Educar para la Paz*. Barcelona: Fontamara.
- Lederach, J. P. (1986b). *La Regulación del Conflicto Social: un enfoque práctico*. Akron, PA: Mennonite Central Committee.
- Lederach, J. P. (1992). *Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Guatemala. Ediciones Clara-Semilla. Comité Central Menonita.
- Lederach, J. P. (1996). El proceso de mediar un conflicto. *Aula de Innovación Educativa*, 63, 79-80.
- Lederach, J. P. (1999). *El abc de la paz y los conflictos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Lederach, J. P.; Chupp, M. (1995). *¿Conflicto y violencia? ¡Busquemos alternativas creativas! Guía para facilitadores*. Guatemala: Ediciones Clara-Semilla.
- Lederach, Jean Paul. (1996). “Mediación” [en línea]. Centro de Investigación por la Paz Gernika GoGoratuz. < <http://www.gernikagogoratuz.org/documento8.pdf> > [Consulta 13 mayo 2007]

- Lemos, S., Vallejo, G. y Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self Report. *Psicothema*, 14(4), 816-822.
- Leritz, L. (1993). *Negociación infalible: Cómo resolver problemas, lograr acuerdos y solucionar conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Lewin, K.; Lippit, R. y White, R. (1938). An experimental approach to the Study of autocracy. *Sociometry*, 1, 292-300.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). B.O.E. de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (L.O.C.E.) Madrid. MEC.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). B.O.E. de 4 de mayo de 2006.
- Livacic-Rajas, P., Espinoza, M. y Ugalde, F. (2004). Intervenciones psicológicas basadas en la evidencia para la prevención de la delincuencia juvenil. Un programa de habilidades sociales en ambientes educativos. *Terapia Psicológica*, Vol 22(1), 83-91.
- Llano, C. (1999): *Conflictos familiares a escena*. Madrid: PPC.
- Lobato, C. (1998) *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Eusko Eriko Unibersitatea.
- Lojo, A. (2004). *El trabajo con padres en la escuela infantil: guía práctica para docentes*. Vigo: Ideaspropias.
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- López Eirene, M^a C. (1994). *Nuevas propuestas, en "Educando para la Paz"*. Edita Alfonso Fernández.
- López Martín, R. y García Raga, L. (2006a). Convivir en la escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos. *Revista Pedagogía y Saberes*, 24 (en prensa).
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes M.J. & Ortiz, M.J. (Eds.) (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F.; Carpintero, E.; Del Campo, A.; Lázaro, S. y Soriano, S. (2006). *Programa Bienestar. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Lorenzo, A., Martínez Piñeiro, A.B. y Martínez Piñeiro, E. (2004). Fuentes de información en investigación socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_6.htm
- Lorenzo, M. L. (2004) *Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas*. Bilbao. Desclee.
- Lorenzo, M. Luz. (2002). *La construcción democrática de las normas como factor regulador y favorecedor de la convivencia escolar y del aprendizaje* [en línea]. Biblioteca digital de Organización de Estados Iberoamericanos <<http://www.oei.es/valores2/luzlorenzo.htm>> [Consulta: 8 mayo 2007]

- Lostao, D. (1992). *Vivir como persona*. Madrid: Ed. Atenas
- Lozano, M^a.A. y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto de ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 109-130.
- Luca de Tena, C., Rodríguez, R.I., Sureda, I. (2001). *Programa de habilidades Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- MacDonald, B. (1976). "La evaluación y el control de la educación", en J. Gimeno y A.Pérez Gómez (Eds.) (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 467-478.
- Maciá, D. y Méndez, F.X. (1986): *Aproximación a la la evaluación y modificación de conducta*. Murcia: Yerba.
- Maciá, D., Méndez, F.X. y Olivares, J. (1993). *Técnicas de intervención y tratamiento psicológico*. Valencia: Promolibro.
- Maciá, D., Ménez, F.X. (1993) (eds.) *Aplicaciones clínicas de la evaluación y modificación de conducta: estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- Macia, D.; Méndez, F.X., Olivares, J. (eds.) (1993): *Intervención Psicológica: Programas Aplicados de Tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Maestres, B. y Peñaranda, M. C. (2007). *La interacción social*. En: Ibáñez, T. (coord.). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC.
- Mange, T. y Ramírez, A. M. (1991). *Entrenamiento asertivo: una experiencia de cambio. I Symposium de psicología conductual. Perspectivas actuales en psicología conductual*. 1991. Jaén: 92.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: teoría y modelos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria*. Málaga. Aljibe.
- Marchesi (Ed.). (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos* (pp. 197-221). Madrid: Alianza.
- Marchesi, A y Lucena, R. (2002). *Los valores del alumnado de educación secundaria de la comunidad de Madrid*. FUHEM/IDEA.
- Marchesi, Á. (2004). La familia, ente el agobio y la despreocupación. En Á. Musitu, G. & Allat, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- María José Díaz-Aguado Jalón. *Aprendizaje cooperativo y curriculum de la no-violencia* [en línea]. 10-07-05. <http://mariajosediaz-aguado.tk> [Consulta 5 mayo 2007]
- Marín, A. (1995). *Que significa educar en valors de la carpeta: Valors per viure*.I. Barcelona: Institut Català del Voluntariat.
- Marina, J. A. y otros. (1996): *Educación en valores*. Madrid: Bruño.
- Marrero, J. (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 197,66-69.

- Martín del Buey, F. *El papel o función del profesor en el aula* [en línea]. SM Profes.net. http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/PTEI%20Papel_profesor.PDF [31 enero 2007]
- Martín, A. *El aprendizaje y la conducta en la infancia. Problemas y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: FUHEM/IDEA.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: FUHEM/IDEA.
- Martín, E. y otros. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Martín, E.; del Barrio, C. y Fernández, I. (2001). Conflictos escolares y calidad de la enseñanza. En *Informe Educativo 2001: La calidad del sistema educativo*. Madrid. Santillana.
- Martin, G. y Pear, J. (1999). *Modificación de conducta. ¿Qué es y cómo aplicarla?* Editora Prentice Hall. España.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005, 38, 89 -108.
- Martínez de Murguía, Beatriz. (1999). *Mediación y resolución de conflictos : una guía introductoria*. México: Paidós,.
- Martínez Martín, M. y otros (2003). *La convivencia en los centros de secundaria: estrategias para abordar el conflicto*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Martínez Martín, V.C. (2003). *Diseño de encuestas de opinión*. Madrid: Ra-Ma.
- Martínez Zampa, D.F. (2003). *Mediación escolar: ¿Solo enseñar a mediar?* Cuarta Jornada de mediación escolar 6 y 7 de marzo de 2003: Materiales para trabajar la mediación en los centros educativos.
- Martínez Zampa, Daniel F. (2001). *Conflictos y mediación ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación?* [en línea]. Equipo interdisciplinario capacitador en mediación educativa. < <http://www.mediacioneducativa.com.ar/notas14.htm> > [Consulta 15 mayo 2007]
- Martínez Zampa, Daniel F. (2002). *El rol de los docentes en el desarrollo de los programas de mediación escolar* [en línea]. Revista Iberoamericana de Educación. <http://www.rieoei.org/experiencias24.htm> [Consulta 15 de mayo de 2007].
- Martínez Zampa, Daniel F. (2003). *Violencia escolar y mediación* [en línea]. Equipo interdisciplinario capacitador en mediación educativa.
< <http://www.mediacioneducativa.com.ar/notas11.htm> > [Consulta 15 mayo 2007]
- Martínez, A. y Marroquín, M. (1994). *Programa "Deusto 14-16". I. Desarrollo de Habilidades Sociales*. Mensajero. Bilbao: ICE Deusto.
- Martínez, M. (1996). "Una propuesta pedagógica para educar en valores". *Revista Pensamiento Educativo*, 18, 185-209.

- Martínez, M. *Aprendizaje, convivencia y pluralismo*. Consejo Escolar del Estado. Seminario sobre “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia” [en línea]. Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001 < <http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.htm> > [Consulta 11 mayo 2007].
- Martínez, M. y Puig, J. M^a. (1999). *La educación Moral perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE/UB y GRAÒ.
- Martínez, M; Tey, A. (2003) *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée.
- Martínez, Miquel. *Aprendizaje, convivencia y pluralismo*. Consejo Escolar del Estado. Seminario sobre “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia” [en línea]. Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001< <http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.htm> > [Consulta 11 mayo 2007].
- Matthews, J.M. y Hudson, A.M. (2001). Guidelines for evaluating parent training programs. *Family Relations*, 50 (1), 77-86.
- Mayor, J. y Labrador, F. (1984): *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alhambra.
- McCutcheon,G., and Jurg, B., (1990). Alternative Perspectives on Action Research. *Theory into Practice*, 24(3).
- McKay, M., McKay, J. y Rogers, P.D. (1.993). *Venza su ira. Controle su comportamiento agresivo*. Barcelona: Robin Book.
- McKay, M.; Davis, M. y Hanning, P (1985): *Técnicas Cognitivas para el Tratamiento del Estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- McLaughlin, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- McNamara, S. y Moretón, G. (2001). *Changing behaviour. Teaching children with emotional and behavioural difficulties in primary and secondary classrooms*. Londres: David Fulton.
- M.E.C. (1995). *Materiales para la Reforma (Cajas Rojas). Orientación y Tutoría*. Madrid.
- M.E.C. (2006). *Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar*. [en línea] < http://blog.educastur.es/convivencia/files/2007/08/plan_conv_mec.pdf > [Consulta: 8 mayo 2007].
- M.E.C. y Organizaciones Sindicales (2005). *Acuerdo Básico entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales sobre condiciones sociolaborales del profesorado*, de 20 de octubre de 2005. [en línea] < http://www.csi-csif.es/castillayleon/modules/mod_ense/documentos/20051020_acuerdo_mec.pdf > [Consulta: 8 mayo 2007].
- La mediación y sistema escolar. La convivencia como horizonte. (2006). En López Martín, R. (Coord.), *Mediación y Políticas Socioeducativas*, Universitat de València (en prensa).
- Medina, J. “Pedagogía de los valores - Una didáctica de los valores: dignidad humana, criterio y justicia según algunos autores clásicos” [en línea]. Biblioteca digital de la Organización

- de Estados Iberoamericanos <<http://www.oei.es/valores2/jorgemedina.htm> > [Consulta: 5 mayo 2007]
- Megía, M. (Coordinador) (1992). *Proyecto de Inteligencia de Harvard*. Madrid: CEPE.
- Megías, E. (Coord.) (2003). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Megías, E.; Comas, D.; Elzo, J.; Megias, I.; Navarro, J.; Rodriguez, E. y Romani, O. (2000). *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas*. Barcelona: Colección Estudios Sociales. Fundación "la Caixa".
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: an integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Meichenbaum, D. (1987): *Manual de Inoculación de Estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- Melero Martín, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Melich, J.C.; Palou, J. y otros. (2000). *Veú de l'altre*. Barcelona: ICE/UAB.
- Méndez, A. (2003). *La mediación entre iguales IES "Lluís de Requesens", de Molins de Rei. Materiales para formar alumnos mediadores y alumnas mediadoras*. Cuarta Jornada de mediación escolar 6 y 7 de marzo de 2003: Materiales para trabajar la mediación en los centros educativos.
- Méndez, F.X. y Maciá, D. (1994). *Modificación de conducta con niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Méndez, J. M^a. (2001). *Cómo educar en valores*. Madrid: Síntesis.
- Mendieta, C. y Vela, O. (2005) *Ni tú ni yo. Cómo llegar a acuerdos*. Barcelona: Graó.
- Mesa Expósito, J.R. (1996). Competencia social: el verdadero reto de la educación o cómo enseñar a relacionarnos mejor. Artículo electrónico en:
http://nti.educa.rcanaria.es/cep_sc_tenerife/recursos/revista/gaveta1_jun96/comsoc.html
- Mesa Expósito, J.R. y Capote Morales, M.C (2001). La Competencia Social del alumnado de E.S.O. en la provincia de S/C de Tenerife. Evaluación e Intervención Psicoeducativa. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 1, 6 y 7, 109-125.
- Mesa Expósito, J.R. y Capote Morales, M^a.C. (2004a). *Evaluación de la mejora en Competencia Social en adolescentes que participan en un programa de prevención*. Comunicación oral. Libro de Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Calidad Educativa, págs.545-554. Universidad de Almería, 30-31 de marzo y 1 y 2 de Abril.
- Mesa Expósito, J.R. y Capote Morales, M^a.C. (2004b). *Diferencias en el estilo de relación interpersonal en adolescentes, según el cuestionario de asertividad, CABS*. Libro de resumen de Actas del VII European Conference on Psychological Assessment, págs. 186-187. European Association of Psychological Assessment (EAPA), Universidad de Málaga, del 1 al 4 de abril de 2004.
- Mesa Expósito, J.R., Soto, V., Tejera M^a.A. (2003). Aprender a convivir dentro y fuera del aula. Una experiencia de aplicación del programa de competencia social en un centro de educación primaria con alumnado, profesorado y familias. Tema del mes: Competencia Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 51-53.

- Mestre, M.V., Samper, P. y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales precursores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Michelson, L. y Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 4(1), 3-13.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mingorance, P. (1992). La metáfora com representación del pensamiento en el lenguaje del profesor: en constructo enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 44(3), 245-252.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). *Avance del Estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar*. MEPSYD.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2008). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados*. [en línea]
http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf
 [Consulta 11 mayo 2009]
- Mir, C. (coordinadora) y otros (1998). *Cooperar en la escuela*. Barcelona: Graó
- Miranda, A., Presentación, M.J. y Jarque, S. (1999). La intervención con estudiantes con TDAH: Hacia un enfoque contextualizado y multidisciplinar. En J. N. García (Coor.) *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Mitchel, Ch., (1996): *La promesa de la mediación*. Buenos.Aires: Ed. Granica.
- Molero, F. (2006). Procesos grupales. En A. Gómez; E. Gaviria e I. Fernández. (Coord.) *Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 499-533.
- Molpeceres, M., Llinares, L. y Musitu, G. (2001). Internalización de valores sociales y estrategias educativas parentales. En M. Ros y V.V. Gouveia (Coords.), *Psicología Social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 197-218). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Monereo, C. (Coord.) (2000). Instantáneas. *Proyectos para atender a la diversidad*. Barcelona: Celeste.
- Monereo, C. y Durán, D. (2003) *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé
- Monereo, C. y Pozo J. I. (2001) *¿En que siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa*. *Cuadernos de Pedagogía*,:298.
- Monjas, M. I. (1994). Evaluación de habilidades sociales en edad escolar. En A. Verdugo: *Evaluación curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- Monjas, M.I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas de edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monsalvo, Eugenio "El aula democrática: tipificación de las normas de convivencia" [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*. 10 enero 2007, nº 41/2 <<http://rieoei.org/experiencias141.html>> [Consulta 8 mayo 2007]

- Montero Alcalde, A. (2000). *La convivencia en los centros docentes: modelo de intervención y marco normativo*. Málaga: Aljibe.
- Mooney, P., Epstein, M.H., Reid, R. y Nelson, J.R. (2003). Status of and trends in academic intervention research for students with emotional disturbance. *Remedial and Special Education*, 24(5), 273-287.
- Moore, C. W. (1995). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Granica.
- Moraleda, M. (1995). *Comportamientos sociales hábiles en la infancia y adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Moraleda, M. (1999). *Educación en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes*. Madrid: Editorial CCS.
- Morales, J.F. y Huici, C. (Coords.). (2001). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill, p. 136.
- Morales Vallejo, P. (1995). *La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Morales Vallejo, P. (1995). *La evaluación de tareas académicas, ejercicios, actividades Prácticas y trabajos de grupo*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Morales Vallejo, P. (1995). *Los objetivos didácticos*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Morenilla, C. (2007). *Conclusiones del informe sobre violencia escolar*. Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Moreno García, I. (2002). *Terapia de Conducta en la Infancia. Guía de intervención*. Madrid: Pirámide Psicología.
- Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid. UNED. Colección de Educación Permanente.
- Moreno, J.C. y Luengo, F. (2007) *Construir la ciudadanía y prevenir conflictos*. Bilbao. Wolters-Kluwers.
- Moreno, J.M. (1998): *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Revista Iberoamericana de Educación, 18, pp.189-204.
- Morton, T. (1987). *Childhood agresión in the context of family interaction en Childhood Aggression and Violence*. Editado por: Crowell, D., Evans, I. M., y O'Donnell, C. R. New York: Plenum Press.
- Mucchielli, R. (1977). *La dinámica de los grupos*. Madrid: Ibérica Europea de Ediciones.
- Munduate Jaca, L. y Medina Díaz, F. (2005). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid. Psicología: Pirámide.
- Muñoz Avia, R. (1996). *Lo que no sabemos*. Madrid: Alfaguara.
- Muñoz de Bustillo, C. (1995). *Intervención en la mejora del clima del aula*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- Muñoz, A.; Trianes, M^a.V. y Jiménez, M. (1996). La promoción del desarrollo afectivo y social: una línea de intervención psicoeducativa. *Apuntes de Psicología. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Occidental*, 47, 81-97.

- Muñoz Sánchez, J. M., Carreras de Alba, M. R. y Braza Lloret, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 2004, 20(1), 81-91.
- Murphy, J. (2002). *Cómo manejar los conflictos en el trabajo*. Madrid: FC Editorial.
- Musitu, G. & Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Nickerson, A. B. & Osborne, K. M. (2006). Crisis preparedness, response, and management: Surveys of school professionals. In Handbook of school violence and school safety: From research to practice. Jimerson, Shane R.; Furlong, Michael; Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 89-101.
- Novara, D. y Passerini, E. (2005). *Educación socioafectiva. 150 actividades para conocerse, comunicarse y aprender de los conflictos*. Madrid: Herramientas Nancea.
- Ocera, V. *Conflictos en los centros educativos*. Barcelona: Grao.
- Ochaita (2003). *La violencia escolar en los centros de educación secundaria españoles*. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (eds.): *Cambio educativo y fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- OECD. PISA. *El aprendizaje para el Mundo del mañana. Primeros resultados del Programa PISA 2003* [en línea]. Madrid, MEC, 2004 http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/pisa2003.pdf [Consulta: 2 de abril de 2007]
- Ojeda, R. (2005), "El centro escolar: un espacio óptimo para educar en la cultura de la mediación", ponencia presentada en *I Jornades "Menors en Edad Escolar: conflictes i oportunitats*, celebradas en Palma de Mallorca los días 11 y 12 de noviembre del 2005. Consultado en http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades_menors/conclusions.htm
- Olczak, P. V. (1996). *La mediación y sus contextos de aplicación*. Barcelona. Paidós.
- Olivares, J. y Méndez, F.X. (1998). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Olivares, J., Méndez, F. X. y Maciá, D. (1997): *Los tratamientos conductuales en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School*. Blackwell Publishers: Oxford.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Ooi, Y. P. & Ang, R. P. (2004). A Social Problem-Solving Skills Training Program for Aggressive Children. *Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, Vol 14(1), 61-73.
- Ortega Pinto, H. D. (1995). *Guía para el Análisis y Mediación en la resolución de conflictos. Como ayudar a transformar conflictos en relaciones de cooperación*. Guatemala: IRI-PAZ.
- Ortega, P. (Coord.) (1997). *Educación Moral*. Murcia: CajaMurcia.

- Ortega, P. y col. (1994). *La educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia: Nau.
- Ortega, P., Mínguez, R. Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas. Programa de intervención*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia escolar, un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. (2000). *Violencia escolar, mito o realidad*. Sevilla: Mergablem.
- Ortega, R. et al. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona. Edebé.
- Ortega, R. y Mora Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla. Mergablum.
- Ortega, R.; Del Rey, R. y Gómez, P. (2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: Mediación y diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega, Rosario (2003). *La violencia escolar*. Barcelona: Graó.
- Ortega, Rosario, Fernández, Isabel & del Rey, Rosario. *Abordar la Violencia en las Escuelas: Un Informe de España*. Connect initiative. Tackling violence in schools [en línea]. 8/03/2002 < <http://www.gold.ac.uk/connect/sreportsspain.html>> [Consulta 11 mayo 2007].
- Ortigosa, S. (1999). *Fuera de programa. Cuestiones de ética para padres y alumnos de BUP y ESO*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Osher, D., Dwyer, K. & Jimerson, S. R. (2006). Safe, supportive, and effective schools: Promoting school success to reduce school violence. *In: Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Â Jimerson, Shane R.; Furlong, Michael; Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 51-71.
- Otero López, J. M.; Santiago, M. J.; Godás, A.; Castro, C.; Villardefrancos, E. y Ponte, D. (2008). Una aproximación integrativa del estrés profesional en profesores de enseñanza secundaria: examen del rol de la conducta disruptiva y cuestiones disciplinarias. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.
- Ovejero, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ambito escolar. *III Congreso nacional de psicología social: 1*, 381-388.
- Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2(2), 93-112.
- Ovejero, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil, y J.M. León. (Edit.) *Habilidades sociales*. Teoría, investigación e intervención. Madrid: Síntesis.

- Ovejero, A. y Rodríguez, F. J. (Coord.). (2005). *La convivencia sin violencia*. Sevilla: Eduforma. Ed. Mad.
- Ozer, E. J. (2006). Contextual Effects in School-Based Violence Prevention Programs: A Conceptual Framework and Empirical Review. *Journal of Primary Prevention*, 7(3), Special issue: Environmental and Contextual Influences on School Violence. pp. 315-340.
- Padrón, M. (1999). *Psicología de la Educación Socioafectiva*. Proyecto docente e investigador. Universidad de La Laguna.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1991). *Ideas de Madres y Educadores sobre la Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- Palacios, J. y Paniagua, G. (1993). *Colaboración de los padres*. Madrid: MEC.
- Pallarés, M. (1989). Técnicas de grupo para educadores. *Col. Educación*, 96(15). Madrid: Publicaciones I.C.C.E.
- Pardeck, J.T., Clough, P., Garner, P. y Yuen, F. (Eds.) (2004). *Handbook of emotional and behavioural difficulties*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Participar y convivir. Ejes de la mediación socioeducativa. (2005). En *I Congreso Internacional Interdisciplinar de Participación, Animación e Intervención Socioeducativa*, Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Universitat Autònoma de Barcelona con la colaboración del Grupo de Análisis de Políticas educativas y de Formación (GAPEF) y la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), Barcelona.
- Patterson, Ch.J., Kupersmidt, J.B. y Griesler, P.C. (1990). Children's Perceptions of Self and of Relationships with Others as a Function of Sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Patterson, G.R., Debarryshe, B.D. y Ramsey, E. (1989). A Developmental perspective on anti-social behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. ICE Universitat de Barcelona: Horsori.
- Pavlov, I.P. (1903/1982). Psicología y psicopatología experimentales en los animales. In I. P. Pavlov (Aut.). *La actividad nerviosa superior. Obras escogidas* (pp. 109-122). Barcelona: Fontanella.
- Payá, M.; Buxarrais, M^a R. y Martínez. (2000). *Ética y educación en valores. Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: CISSPRAXIS Educación.
- Pelechano, V. (1995). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. *Análisis y Modificación de conducta*: 21, 79, 748-749.
- Pelechano, V. (Dir.) (1989). Demografía educativa de éxito-fracaso en la enseñanza no universitaria en Canarias. *Análisis y Modificación de Conducta*, número 45-46, 149.
- Pelechano, V. (Dir.) (1996). *Habilidades Interpersonales* (Vol.: I, II y III). Valencia: Promolibro.
- Penalva, J. (2006). Entre la participación y el intervencionismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 361, 102-106.

- Pepler, D. J., Craig, W., & Roberts, W. L. (1995). Social skills training and aggression in the peer group. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 213-228). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pérez Crespo, María Jesús (2002). *La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas*. Revista Educación y Futuro. Diciembre 2002. [en línea] Revista EDUCACION Y FUTURO. Diciembre 2002. <http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/Ef8/exp_intervncion_mediadora.htm#_ftn1> [Consulta 14 mayo 2007]
- Pérez Escoda, N. (2005). Competencias para la vida y el bienestar. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Praxis.
- Pérez Gómez (Eds.) (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 467-478.
- Pérez Juste, Ramón. Consejo Escolar del Estado. Seminario sobre “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia” [en línea]. Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001. < <http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.htm> > [Consulta 11 mayo 2007].
- Pérez Pérez, C. (1996). *Las normas en el currículum escolar. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática*. Madrid: EOS.
- Pérez Pérez, C. (2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: estrategias de intervención. *Kikiriki...! Cooperación Educativa*, 2005, 75-76, 15-20.
- Pérez Sancho, C. (2003). Cómo desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación educativa*, 125, 63-67.
- Pérez, (1987). La delincuencia como conducta multicausal. En J. Pérez. (Coordinador). *Bases psicológicas de la delincuencia y de la conducta antisocial*. Barcelona: PPU.
- Pérez, Cruz (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de Educación*, 310, 361-378.
- Pérez, M. (1996). *La psicoterapia desde el punto de vista conductista*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez, M., Fernández-Hermida, J.R., Fernández Rodríguez, C. y Amigo, I. (2003). *Guía de tratamientos psicológicos eficaces*. Madrid: Pirámide.
- Perry, M. A. & Furukawa, M. J. (1987). Métodos de modelado. En: F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Cómo ayudar al cambio en psicoterapia*, pp. 167-215. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pichardo, M. C.; García Berbén, T.; Justicia, F. y Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 8, nº 3, 441 -452.
- Pichler, R., Urban, A. & Bockewitz, L. (2005). The teaching of violence prevention in a school setting--what can be done? In *Violence in schools: Issues, consequences, and expressions*. Sexton-Radek, Kathy; Westport, CT, US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, pp. 91-102.

- Pierce, C.D., Reid, R. y Epstein, M.H. (2004). Teacher-mediated interventions for children with EBD and their academic outcomes. A review. *Remedial and Special Education*, 25(3), 175-188.
- Pineda, L.A. y otros. *Modificación de conductas problema en el niño. Programa de entrenamiento para padres*. México: Trillas.
- Platt, J.J. y Spivack, G. (1986). *MEPS: procedimiento medios-fines de solución de problemas*. Documento no publicado. Generalitat de Catalunya. Direcció General de Serveis Penitenciaris i de Rehabilitació.
- Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(1), 50-62.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*, Madrid: Alianza.
- Prats, E.(2001). *Racismo en tiempos de globalización: una propuesta desde la educación moral*. Col. Aprender a ser. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Preece, S. & Mellor, D. (2009). Learning Patterns in Social Skills Training Programs: An Exploratory Study. *Child & Adolescent Social Work Journal*. New York, 26(2), 87.
- Premack, D. (1965). Reinforcement theory. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Pring, R. (2000). *Philosophical of Educational Research*. Lodon: Continuum.
- Prothrow-Stith, D., Spivak, H., & Hausman, A. (1987). The violence prevention project: A public health approach. *Science, Technology & Human Values*, 12, 67-69.
- Proyecto Convivir es vivir. (1999). Ministerio de Educación y Cultura. Dirección Provincial de Madrid.
- Pruitt, D. G., & Carnevale, P. J. (1993). *Negotiation in social conflict*. Buckingham, England: Open University Press and Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Pruitt, D.G. (1995). Conflict. In T. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford : Blackwell.
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Grao.
- Puig, J. M. (1995). *La Educación Moral en la Enseñanza Obligatoria*. Horsori: Barcelona.
- Puig, J. M^a. (1995). *Aprender a dialogar. Materiales para la educación ética y moral*. (Educación Secundaria). Madrid: Ed. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Puig, J. M^a. i Martín, X. (2000). *L'educació moral a l'escola. Teoria i pràctica*. Edebé.
- Puig, J. M^a. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria* Barcelona: ICE/ Horsori
- Pujol, R. M. i altres. (2000). *Segones jornades de reflexió sobre la violència*: Barcelona, 21 1 22 d'octubre de 1999. Barcelona: Secretaria General de Joventut; Departament de la Presidència.

- Pujolàs, P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 41-45.
- Pujolas, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Zaragoza: Universidad de Vic.
- Pujolàs, P. (2002): *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación*. Documento de trabajo. Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vic.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- Pujolàs, P. (2004): “Contribución de las TIC al Aprendizaje Cooperativo” en *4^{as} Jornadas: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Internet en el centro educativo. Zaragoza (30 de junio, 1 y 2 de julio)*. Gobierno de Aragón.
- Pujolàs, P. (2004): “Tres reflexiones sobre la educación en valores, a propósito del aprendizaje cooperativo” en *Jornadas Provinciales 26 y 27 de noviembre de 2004. Como enseñar juntos a alumnos diferentes: Aprendizaje Cooperativo. CPR Zaragoza I y Gobierno de Aragón*. pp. 20-30
- Putallaz, M. & Sheppard, B.H. (1992). *Conflict management and social competence*. In C.U. Shantz and W.W. Hartup (eds), *Conflict in Child and Adolescent Development*. New York: Cambridge University Press.
- Putnam, J. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo de 1995, derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia. (BOE núm. 131, 2 de Junio 1995).
- Real Decreto 275/, 2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (BOE núm. 64, 15 de Marzo 2007).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, de enseñanzas mínimas de Primaria. (BOE núm. 293, 8 de Diciembre 2006).
- Real Decreto 160/2006, de 29 de diciembre, de enseñanzas mínimas de Secundaria Obligatoria. Real Decreto 275/, 2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (BOE núm. 64, 15 de Marzo 2007)
- Rechea, C.; Barberet, R.; Montañés, J. y Arroyo, L. (1995). *La Delincuencia Juvenil en España: Autoinforme de los Jóvenes*. Madrid, Ministerio de Justicia e Interior.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. (2006/962/CE).
- Redorta, J. (2003). *El marco educativo y la mediación*. Cuarta Jornada de mediación escolar 6 y 7 de marzo de 2003: Materiales para trabajar la mediación en los centros educativos.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos*. Barcelona: Paidós mediación.

- Renick, M.J. y Harter, S. (1989). "Impact of Social Comparisons on the Developing Self Perceptions of Learning Disabled Students". *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.
- Renner, K. E. (1964). Delay of reinforcement: A historical review. *Psychological Bulletin*, 61, 341-361.
- Ribes, E. (1970). *Técnicas de modificación de conducta*. México: Editorial Trillas.
- Ribes, E. (1990). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. México: Trillas.
- Rickel, A. U., Eshelman, A. K., & Loigman, G. A. (1983). Social problem solving training: A follow-up study of cognitive and behavioral effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 15-28.
- Rimm, D. C. y Masters, J. C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. New York: Academic Press.
- Rodero, L. (1994). Conflictos en el aula ¿Qué hacer? En Fernández, A. (Ed.): *Educando para la paz: Nuevas Propuestas*. Granada: Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada; pp. 237-283.
- Rodrigo M.J. y Palacios J. (Coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Gómez, G., Corrales, A., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1993). Las concepciones de los futuros profesores sobre la función docente. *Revista de enseñanza universitaria*, 6, 9-26.
- Rodríguez, G., García Jiménez, E., y García Pastor, C.(1993). La competencia social como exigencia escolar: técnicas y procedimientos para su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, nº 21.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez, R., Luca de Tena, R. (2001). *Programa de disciplina en la enseñanza obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R.I. y Luca de Tena, C. (2001). *Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez-Naranjo, C. (2000). *De los principios de la Psicología a la práctica clínica*. Madrid: Pirámide.
- Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Romero, C. (1999). *Mediació escolar Quadern d'estudi Centre Pau i Treva*. Barcelona.
- Romero, C. (2000). *Mediació Escolar. Colecció Quaderns d'Estudi*, 2. Barcelona: Ediciones ICESB.
- Romero, E (Coord.). (2000). *Valores para vivir/2* . Madrid: CCS.
- Roos, S. & Petermann, U. (2005). The effectiveness of "Training with Juveniles" in the school context. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, Vol 53(3), 262-279.

- Ros, J. y Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Ros, M. (2001). Psicología social de los valores: una perspectiva histórica. En M. Ros & V. Gouveia (Eds), *Psicología social de los valores humanos* (pp. 27-51). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rosa, M. (2006). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se aprende*. Madrid: Praxis.
- Rosanas, C. y Esmorís, E. (2003). *Mantener el orden en el aula de Educación Primaria. Recursos y habilidades para establecer relaciones positivas*. Barcelona: CEAC.
- Ross, R y Fabiano, E (1985) *Time to Think. A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Jonson City, Tennessee: Instituto of Social Sciences and Arts.
- Roza, M.B. (Coord.) (2003). *Guía de buenas prácticas para mejorar la relación familia-escuela*. Gijón: Centro de Profesorado y de Recursos de Gijón.
- Rozemblum de Horowitz, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo*. Buenos Aires: Aique.
- Rozemblum, S. (2007) *Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Ceac.
- Ruíz, J. I.; Morales, P. y Marroquín, M. (1975). *Paulo Freire: Concientización y Androgogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, M.A. y Villalobos, A. (1994): *Habilidades terapéuticas*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Saez, P. (1997). *Las claves de los conflictos*. Madrid: Ed. CIP.
- Salas, B.; Serrano, I. (1998). *Aprendemos a ser personas*. EUB: Barcelona.
- Saldaña, C. (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Saló, N. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*. Barcelona, CEAC.
- Salomon, G. (2002). *Peace Education. The Concept, Principles, and practices around the World*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sánchez, A.M., Rivas, M.T. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 9, 353-370.
- Sánchez Blanco, C. (1998) *¡Animarles a colaborar sí!, pero ¿cómo?* Dilemas docentes sobre la participación de las familias en la Educación Infantil. *Kikirikí*, 50, 10-15.
- Sánchez, A. (1995). *Modificación de conducta para padres y educadores*. Valdepeñas.
- Sánchez, P. y Luengo, F. (Dir.). “La convivencia democrática y la disciplina escolar” [en línea]. Proyecto Atlántida www.proyecto-atlantida.org [Consulta 8 mayo 2007]
- Sánchez, Paz y Luengo, Florencio. (2003). “La convivencia democrática y la disciplina escolar” [en línea]. Proyecto Atlántida www.proyecto-atlantida.org [Consulta 8 mayo 2007]

- Sandoval, M. y Simón, C. (2003). Hacia la participación educativa de los alumnos con problemas conductuales y emocionales. *Innovación Educativa*, 13, 85-97.
- Sandy, Sandra V., & Cochran, Kathleen M. (2000). The development of conflict resolution skills in children. In Morton Deutsch and Peter Coleman (Eds.), *The handbook of conflict resolution* (pp. 316- 342). San Francisco: Jossey-Bass
- San Martín, J. A. (2003). *La mediación escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Santamaría, H. i altres. (1998). *La representació de la violència a la televisió*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya.
- Santiago Mariño, M. J.; Otero López, J. M.; Castro Bolaño, C.y Villardefrancos Pol, E. (2008). Estrés laboral en profesores de enseñanza secundaria: examinando el papel de las conductas y/o actitudes problemáticas de los alumnos y la dificultad percibida en el manejo de conflictos. *European Journal of Education and Psychology 2008*, vol. 1, nº 1, 39-50.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata
- Santos Guerra, M. A. (coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid. Akal.
- Santos Guerra, M.A. (1999). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. "Currículum oculto y aprendizaje en valores" [en línea]. El Refugio Bullying. 27.05.2006.
<http://el-refugio.net/index.php?option=com_content&task=view&id=240&Itemid=2> [Consulta 5 mayo 2007]
- Santos, M.A. (1994). La participación de padres y madres: El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 66-67.
- Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D. & Cardelle-Elawar, M. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, Vol 13(4), 423-439.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide psicología.
- Sastre, G.; Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Gedisa: Barcelona.
- Satué, M. y Bria, Ll. (1995) *¿Qué sabes de ética?* Madrid: Alhambra Longman.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schwartz, S. H. (2001) ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores? En M. Ros & V. Gouveia (Eds), *Psicología social de los valores humanos* (pp. 53-76). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Segura Morales, M. (1992). El programa de competencia psicosocial en las Islas Canarias. En Garrido, V. y Montoro, L. (Eds.). *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Segura Morales, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.

- Segura Morales, M. (2004). Competencia social: cómo llegar a relacionarse asertivamente. *Aula de Encuentro*, 8, 87-98.
- Segura Morales, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Bilbao: Desclèe De Brouwer S.A.
- Segura Morales, M. (2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta. Desarrollo de las competencias sociales*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Segura Morales, M. y Arcas Cuenca, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Segura Morales, M. y Arcas Cuenca, M. (2004). *Relacionarnos bien. Programa de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Segura Morales, M.; Arcas Cuenca, M. y Mesa Expósito, J.R. (1998). *Programa de competencia social. Habilidades cognitivas, valores morales y habilidades sociales. Educación Secundaria*. Materiales Curriculares Innova. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse*. Madrid: Narcea.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos y con sus alumnos*. Bilbao: Desclèe de Brouwer.
- Segura, M. y Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Segura, M., Sánchez, P. y Barbado, P. (1991). *Análisis funcional de la conducta: un modelo explicativo*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Segura, M.; Arcas, M.; Mesa, J. R. (1997). *Programa de competencia social. Decide tú (1º Ciclo y 2º Ciclo). Habilidades cognitivas (3º Ciclo). Primaria*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Canarias.
- Segura, M.; Mesa, J. R.; Arcas, M. (1996). *Programa de competencia social: habilitats cognitives, valors morals i habilitats socials. ESO. Segon cycle*. Ed. Universidad de la Laguna. Islas Canarias. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Seminario de educación para la paz de la APDH. Novena edición (2005). *La alternativa del juego. Juegos dinámicos de educación para la paz*. Madrid: La Catarata.
- Seminario de educación para la paz de la APDH (2005). *Manos cooperativas. Juegos y canciones infantiles de siempre para ser siempre amigos*. Madrid: La Catarata.
- Seminario de educación para la paz de la APDH (1994). "Educar para la paz: una propuesta posible". Madrid: La Catarata.
- Seminario Galego de Educación Para A Paz. (2005). Educar para desaprender la violencia. Materiales didácticos para promover una cultura de paz. Madrid: La Catarata.
- Serrano, J. y González, E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: D.M.
- Serrano, J.M., y Calvo, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural. ABAD, M. y otros (2004): *Jornadas Provinciales Como enseñar juntos a alumnos diferentes: Aprendizaje Cooperativo*. 26 y 27 de noviembre. Zaragoza: CPR1 y Gobierno de Aragón.

- Serrat, A. (2002). *Resolución de conflictos. Una perspectiva globalizadora*. Barcelona: Praxis.
- Shapiro, E.S., Miller, D.N., Sawka, K., Gardill, M.C. y Handler, M.W. (1999). Facilitating the inclusion of students with EBD into general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(2), 83-93.
- Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Londres: Praeger
- Shure, M.B. (2002). *How to think, not what to think: a problem-solving approach to Resilience and Prevention of risk behaviours, ages 4-12*. [en línea] <www.riskandresilience.org> [Consulta: 3 de Mayo 2007].
- Silou, E.L. y Harter, S. (1985). Assessment of Perceived Competence, Motivational Orientation and Anxiety in Segregated and Mainstreamed Educable Mentally Retarded Children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 217-230.
- Silva, F. y Martorell, M. C. (1999). *BAS 1-2, Batería de Socialización*. Madrid: TEA Ediciones.
- Simón, C. (2006). Hacia la comprensión de las dificultades de comportamiento y adaptación en el aula, en el marco de una educación que promueva su inclusión. En A. Moreno y M.P. Soler (Coords.), *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 189-199). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana. (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Alicante.
- Six, J.-F. (1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona: Paidós.
- Six, Jean Francoise. (2004). "Los conflictos en la vida cotidiana" [en línea]. Forum Barcelona 2004.
http://www.barcelona2004.org/esp/banco_del_conocimiento/documentos/ficha.cfm?IdDoc=503 [Consulta 14 mayo 2007]
- Skiba, R.; Ritter, S. & Simmons, A. (2006). The Safe and Responsive Schools Project: A school reform model for implementing best practices in violence prevention. In: *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Jimerson, Shane R.; Furlong, Michael; Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 631-650.
- Skinner, B. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1957). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slaikeu, C. A. (1996). *Para que la sangre no llegue al río*. Barcelona: Granica.
- Slavin, R. (1996) *Education for all*. Lisse: Swets y Zeitlinger
- Slavin, R. (1996). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: AIQUE
- Smith, M. R. (2006). Contemporary Character Education. *Principal Leadership*, 6(5), 16-20.
- Smith, D. C., Larson, J, & Nuckles, D.R. (2006). A critical analysis of school-based anger management programs for youth. In: *Handbook of school violence and school safety:*

- From research to practice.* Jimerson, Shane R.; Furlong, Michael; Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 365-382.
- Smith.P.K.(Ed.) (2003). *Violence in schools. The response in Europe.* Londres: Routledge-Falmer.
- Snyder, H., and Sickmund, M. (1999). *Juvenile Offenders and Victims: 1999 National Report.* Washington, D.C.: U.S. Department of Justice.
- Spencer, K. (1992). *Cooperative learning.* California, San Clemente: Kagan Publishing.
- Spencer, K. (1995). *Cooperative Structures for Classbuilding.* Kagan Publishing: California, San Clemente.
- Spencer, K. (1997). *Cooperative Structures for Teambuilding.* California, San Clemente: Kagan Publishing.
- Spencer, M. S., Brown, M., Griffin, S. & Abdullah, S. (2008). Outcome evaluation of the intergroup Project. *Small Group Research, Vol 39* (1), 82-103.
- Spielberger, C.D., y cols. (1990). *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en Niños,* STAIC. Madrid: TEA Ediciones.
- Spivack, G. y Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real life problems.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G.; Platt, J.J. y Shure, M.B. (1976). *The problem solving approach to adjustment.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Springfield, IL: Charles C. Thomas. Filipczak, J., & Wodarski, J. S. (1982). *Behavioral intervention in public schools: I. Short-term results* In D. J. Safer (Ed.), *School programs for disruptive adolescents* (pp. 195-199). Baltimore, MD: University.
- Stephens, R.D. (1997). National trends in school violence: statistics and prevention strategies. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention.* New York: The Guilford Press.
- Stevahn, Laurie, Johnson, David W., Johnson, Roger T., & Schultz, Ray (2002). Effects of conflict resolution training integrated into a high school social studies curriculum. *Journal of Social Psychology, 142*(3), 305-333.
- Stevens, S. S. (1951). *Handbook of Experimental Psychology.* New York: J. Wiley and Sons Inc.
- Stoll L. y Fink, D.(1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora.* Barcelona: Octaedro
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the School, 39* (2), 127-138.
- Storvoll, E.; Wichstrom, L. y Pape, H. (2003). Gender differences in the association between conduct problems and other problems among adolescents. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention, 3,* 104-209.
- Striepling, S. H. (1997). The low-aggression classroom: a teacher's view. In A. P. Goldstein & J.C. Conoley. *School violence intervention.* New York: The Guilford Press.

- Suares, M. (1996). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Suárez Rodríguez, M^a.J. (2003). Adaptación del programa de competencia social para niños y niñas sordos. Tema del mes: Competencia Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 63-67.
- Suárez Rodríguez, M. A. (2004). El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 18, 135-152.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Sutherland, K.S. y Wehby, J.H. (2001). Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with EBD: A review. *Remedial & Special Education*, 22(2), 113-121.
- Taboada, M. C. (1999). *Peers Mediation: Mediación escolar en el Reino Unido*. Primera Jornada de mediación escolar de Olot. 5 y 6 marzo 1999: Otra forma de trabajar los conflictos en la escuela: La mediación escolar.
- Tartar-Goddet, E. (2005). *Convivir con la violencia cotidiana*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Telleen, S., Kim, Y. & Stewart-Nava, H. (2006). *Implementing comprehensive safe school plans: Effective school and community mental health collaborations to reduce youth violence*. In: *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Jimerson, Shane R.; Furlong, Michael; Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 567-586.
- Tierno, B. (1994). *Valores humanos*. Madrid: Taller de Editores.
- Tolan, P. H., and Guerra, N. G. (1994). *What Works in Reducing Adolescent Violence*. Boulder, CO, Universidad de Colorado: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Tolman, E. C. (1951). *Purposive behavior in animals and men*. University of California Press.
- Tootill, R. y Spalding, B. (2000). How effective can reintegration be for the children with emotional and behavioural difficulties? *Support for Learning*, 15(3), 111-117.
- Torrego, J. C. (1998). Análisis de la problemática de convivencia y fases para la organización de la convivencia. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 19-31.
- Torrego, J. C. (2000b). El proceso de mediación en los IES de la Comunidad de Madrid. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 40-43.
- Torrego, J. C. (2001) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. (2001a). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En Fernández Isabel (coord.). *Guía para la convivencia en el aula*, Madrid: Ed. Escuela Española.
- Torrego, J. C. (2001b): Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de pedagogía*, 304, 22-28.
- Torrego, J. C. (2003). "Planificación de un servicio de Mediación para la resolución democrática de los conflictos". En Paz Sánchez y Florencio Luengo (Dir.). "La convivencia

- democrática y la disciplina escolar” [en línea]. Proyecto Atlántida www.proyecto-atlantida.org [Consulta 16 mayo 2007]
- Torrego, J. C. (coord.) (2006) *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. (coord.) (2008) *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J. C.; Funes, S.; Moreno, J. C. (2001). *Mediación de conflictos en centros educativos*. Madrid: Uned.
- Torrego, J. L. y Moreno (2003). *Convivencia y Disciplina en la Escuela*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Marco General*. En Paz Sánchez y Florencio Luengo (Dir.). “La convivencia democrática y la disciplina escolar” [en línea]. Proyecto Atlántida www.proyecto-atlantida.org [Consulta 8 mayo 2007]
- Torrego, J.C. (2002). *Los conflictos de convivencia abordados desde dentro. Análisis de una experiencia de colaboración en un IES*. En Cantón, el trabajo en colaboración en los centros educativos. Barcelona: Ciispraxis.
- Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de los conflictos: Estudio psicossociológico*. Barcelona: Herder.
- Train, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas. Ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Colectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Trianes, M. V. (1994). Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria. *Infancia y sociedad*: nº 27-18, 61-282.
- Trianes, M. V. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Delegación de Educación de Málaga: Puerta Nueva.
- Trianes, M. V. (1995) ¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad entre los compañeros en el aula? Breve historia de una línea de trabajo. *Más allá del currículum*, 62.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y Competencia Social*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga. Aljibe.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figueras, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M.V. y Fernández- Figueras, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.

- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Trianes, M^a.V. y Fdez-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y convivir. Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M^a.V.; Blanca, M^a.J.; Muñoz, A.; García, B.; Cardelle-Elawar, M^a. y Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: profesores, iguales y autoinformes. *Anales de psicología*, 18(2), 197-214.
- Trout, A.L., Nordness, P.D., Pierce, C.D. y Epstein, M.H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 198-210.
- Tschorne, P. y Otras (1992). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Paidós: Barcelona.
- Turner, C. (2000). A pupil with emotional and behavioural difficulties perspective: Does John feel that his behaviour is affecting his learning? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 5(4), 13-18.
- Tuvilla, J. (Comp.) (1994). *La escuela: instrumento de paz y de solidaridad*. Sevilla: MCEP.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2001). A social systems-power dynamics approach to preventing school violence. In Shafii, M., & Shafii, S. L. (Eds.), *School violence: Assessment, management, prevention* (1st ed.) (pp. 273-289). Washington, D. C.: American Psychiatric Press.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158, 808-810.
- Ullmann, L. P., y Krasner, L. (Eds.) (1975). *A psychological approach to abnormal behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. (Originally published 1969.)
- Universidad de Alcalá. (2005). *La participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Consejo Escolar de Castilla la Mancha.
- Uranga, M. (1997). Experiencias de mediación escolar en Gernika. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 65-68.
- Uranga, M. (1998a). Violencia en la escuela. Tratamiento de conflictos y mediación en la escuela. *Organización y gestión educativa*, 4, 44-46.
- Uranga, M. (1998b). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En Casamayor, G. (Coord.) et al.: *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 143-159.
- Uranga, M. (2000). Al andar se hace el camino. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 37-39.
- Urra, J. (2004). *Escuela práctica para padres*. Madrid: Ed. La Esfera de los libros.
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana
- Vaello, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana

- Vallejo, M.A. (1998). *Manual de Terapia de Conducta*. Madrid: Dykinson.
- Vallejo, M.A. y Ruiz, M.A. (1993), *Manual Práctico de Modificación de Conducta* (vols. 1 y 2). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Vallejo, M.A.; Abascal, E. y Labrador, E.J. (eds.) (1990): *Modificación de Conducta: Análisis de casos*. Madrid: Tea.
- Vallés, A. (1994). *Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos. Programas de refuerzo de las Habilidades sociales I y II*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Alcoy: Marfil.
- Vallés, A. y Vallés, A. (1996). *Las Habilidades sociales en la Escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- Van Manen, T. G., Prins, P. J. M.; Emmelkamp, P. M. G. (2004). Reducing Aggressive Behavior in Boys With a Social Cognitive Group Treatment: Results of a Randomized, Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, Vol 43(12)*, 1478-1487.
- Van Scholack, Leihua (2000). Promoting social-emotional competence: Effects of a social-emotional learning program and corresponding teaching practices in the schools. *Dissertation Abstracts International, Section A, 61(6-A)*, 2189.
- Vega, A. (2001). *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Aljibe: Málaga.
- Veiga, R. y otros (1999): *Ensayo sobre mediación educativa*. Buenos Aires: Instituto Superior de Investigaciones Psicológicas.
- Veiga, F. H. (2008). Cuestionario de conductas disruptivas manifestadas por los estudiantes (DBS-PS): Desarrollo y validación. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 2008, 8(2)*, 203-216.
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. (2000). *Programa de Habilidades de la vida diaria*. Salamanca: Amarú.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2006). De la familia participante al molesto incordio, y ahora, salvavidas. Viaje de ida y vuelta. *Cuadernos de Pedagogía, 361*, 82-85.
- Vilanou, C. (coord.). (2001). *Historia de la educación en valores*. Col.: Aprender a ser. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Villa Sánchez, A. (Coord.) (1988). *Perspectiva y problemas de la función docente*. Madrid: Nancea.
- Villa, A. y Villar, L.M. (Coords) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías métodos e instrumentos de medida*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villa Moral, M. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología, vol. 36(1)*, 61-81.
- Villalpalos, G y López, A. (1996). *El libro de los valores*. Barcelona: Planeta.

- Villar Angulo, L. M. (1995). *Un ciclo de enseñanza-aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Villar, L. M. (Dir.) (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Sevilla: Gid y Force. Universidad de Sevilla.
- Villegas, F (1998): "Un programa para trabajar las normas en el aula". Documento inédito entregado en el curso sobre resolución de conflictos de convivencia en el IES ALARNES.
- Vinyamada, E. (1996). La resolución de conflictos. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 89-91.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Visser, J. y Stokes, S. (2003). Is education ready for the inclusion of pupils with emotional and behavioural difficulties: A rights perspective? *Educational Review*, 55(1), 65-75.
- Voli, F (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: PPC.
- VV.AA. (2002). *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Grao: Madrid.
- VV.AA. (2005). *Problemas de conducta y resolución de conflictos*. Vigo: Ideaspropias.
- Wals, A. E. J. y Alblas, A. H. (1997). School-based research and development of environmental education: a case study. *Environmental Education Research*, 3(3), 253-269.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London, Her Majesty's Stationery Office.
- Watanabe, Y. & Yamamoto, K. (2003). Effect of Social Skills Training on Social Skills and Self-Esteem for Junior High School Students: The Application of SST in Both Classroom and Adjustment Guidance Class. *Japanese Journal of Counseling Science*, Vol 36(3), 195-205.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuestas de trabajo en el marco global del centro*. Madrid: Paidós-MEC.
- Watson, J. (1919) (1955, Ed. castellano). *El conductismo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence enhancement and prevention programs. In I. E. Siegel & K. A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4, *Child psychology in practice* (5th Edition, pp. 877-954). New York: Wiley.
- Welford, A. T. (1976). *Skilled performance: Perceptual and motor skills*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Whitehead, J. (1989) How do we Improve Research-based Professionalism in Education?-A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge: 1988 Presidential Address to the British Educational Research Association. *British Educational Research Journal*, Vol. 15, (1), 3-17.
- Williams, R.L. (1987). Current Issues in Classroom Behavior Management. En Glover, J.A. y Ronning, R.R. *Historical Foundations of Educational Psychology*. New York and London: Plenum Press.

- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive and disruptive Behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 136-149.
- Windle, M. y Mason, W.A. (2004). General and specific predictors of behavioural and emotional problems among adolescents. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*(1), 49-61.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press. (Traducción: Bilbao: Desclée de Brouwer).
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Worchel, S., Coutant-Sassic, D. y Wong, F. (1993). Toward a more balanced view of conflict: There is a positive side. En S. Worchel y J. Simpson (Eds.), *Conflict between people and groups: Causes, processes and resolutions* (pp. 76-89). Chicago: Nelson Hall.
- Zabalza, M.A. (1999). *Informe A convivencia nos Centros Escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Zaitegi, N. (2000). Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro. *Organización y Gestión Educativa, 4*, 21-30 y 5, 21-28.
- Zaitegi, N. y otros (2006). Guía para la elaboración del Plan de Convivencia Anual. *Organización y Gestión Educativa, 4* y 5.
- Zaitegui, N. (1998). *Algunas reflexiones sobre la convivencia*. Ponencia presentada Ponencia presentada en las Jornadas sobre Convivencia en Positivo de Bilbao.
- Zigler, E. y Phillips, L. (1960): Social effectiveness and symotomatic behaviours. *J. of Abnorm, and Soc. Pshychol., 61*, 231-238.
- Zigler, E. y Phillips, L. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *Journal of Abnorm, and Soc. Pshychol., 63*, 264-271.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds). (2004). *Building school success through social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Zoilo, M. J. (2001). *No te alteres. Consigue el bienestar personal*. Barcelona: Grijalbo.
- Zurbano, J. L. (2001): *Educación para la convivencia y para la paz. Educación Primaria*. Gobierno de Navarra.

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS

Figura 1.1. Sistema ordinario de resolución de problemas de disciplina.	70
Figura 1.2. Aspectos de la educación para la convivencia.	76
Figura 2.1. Cuadro resumen de las metodologías que van a ser utilizadas en el presente trabajo.	143
Figura 2.2. Rasgos que definen la investigación-acción.	145
Figura 2.3. Ciclo de la investigación-acción.	148
Figura 2.4. Proceso de investigación-acción (Colás, 1994).	149
Figura 2.5. Ciclo de la investigación-acción. Whitehead (1991).	150
Figura 2.6. Proceso del análisis de datos en la metodología cualitativa.	162
Figura 2.7. Tipos de diseños.	166
Figura 3.1. Distribución de la muestra por sexo en Primaria.	190
Figura 3.2. Distribución de la muestra por sexo en Secundaria.	190
Figura 3.3. Distribución de la muestra por cuerpo de profesores.	191
Figura 3.4. Comportamientos inadaptados en el aula.	197
Figura 3.5. Comportamientos prosociales en el aula.	198
Figura 3.6. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest.	253
Figura 3.7. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest en el CHS.	255
Figura 3.8. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest en el COCA.	255
Figura 3.9. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest en el BAS Ra.	256
Figura 3.10. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest en el BAS At.	256
Figura 3.11. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest en el CHS.	260
Figura 3.12. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest en el COCA.	260
Figura 3.13. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest en el BAS Ra.	261
Figura 3.14. Gráfica comparativa de las puntuaciones en el pretest y postest en el BAS At.	262
Figura 3.15. Listado obtenido mediante ATLAS ti, tras la reducción de la información en códigos.	273

Figura 3.16. Distribución variable sexo	303
Figura 3.17. Distribución variable años docencia.....	303
Figura 3.18. Gráfica de barras respuestas pregunta 1.	307
Figura 3.19. Gráfica de barras respuestas pregunta 2.	308
Figura 3.20. Gráfica de barras respuestas pregunta 3.	309
Figura 3.21. Gráfica de barras respuestas pregunta 4.	310
Figura 3.22. Gráfica de barras respuestas pregunta 5.	311
Figura 3.23. Gráfica de barras respuestas pregunta 6.	312
Figura 3.24. Gráfica de barras respuestas pregunta 7.	313
Figura 3.25. Gráfica de barras respuestas pregunta 8.	314
Figura 3.26. Gráfica de barras respuestas pregunta 9.	315
Figura 3.27. Gráfica que indica el número de veces que un profesor responde con el mismo perfil a un cuestionario. Respuestas pertenecientes al perfil autoritario.	317
Figura 3.28. Gráfica que indica el número de veces que un profesor responde con el mismo perfil a un cuestionario. Respuestas pertenecientes al perfil evasivo.	318
Figura 3.29. Gráfica que indica el número de veces que un profesor responde con el mismo perfil a un cuestionario. Respuestas pertenecientes al perfil democrático.	318
Figura 3.30. Resumen de puntuaciones obtenidas en el cuestionario de la encuesta.....	321
Figura 3.31. Esquema de resolución de conflictos en el aula.	342

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 0.1. Elementos diferenciadores en tres grupos de sujetos: Agresivos, Hábil Socialmente y No asertivos.....	22
Tabla 0.2. Fases, tareas y temporalización del primer ciclo de investigación-acción....	46
Tabla 0.3. Fases y temporalización segundo ciclo de investigación-acción	47
Tabla 0.4. Fases y temporalización tercer ciclo de investigación-acción	47
Tabla 1.1. Actividades de clase para prevenir la violencia escolar.....	74
Tabla 1.2. Programas específicos para combatir la violencia escolar.....	75
Tabla 2.1. Caracterización de los enfoques interpretativo y positivista.....	138
Tabla 2.2. Paradigmas de investigación. Arnal y otros (1992)	140
Tabla 2.3. Modalidades de investigación-acción. Criterios de identificación (Grundy, 1982).....	155
Tabla 2.4. Diseño tipo Solomon. Postest.....	169
Tabla 2.5. Cuadro resumen del AVAR de un diseño de bloques al azar con “n=1”.....	172
Tabla 3.1. Fases, tareas y temporalización del primer ciclo de investigación-acción....	184
Tabla 3.2. Elaboración del plan de acción.....	189
Tabla 3.3. Distribución muestral obtenida por sexo y cuerpo de procedencia del profesorado.....	191
Tabla 3.4. Listado de categorías correspondientes a comportamientos inadaptados	193
Tabla 3.5. Listado de categorías correspondientes a comportamientos prosociales	194
Tabla 3.6. Comportamientos inadaptados en el aula (descriptivos).....	195
Tabla 3.7. Comportamientos prosociales en el aula (descriptivos).....	195
Tabla 3.8. Posiciones por frecuencia de los comportamientos inadaptados y prosociales.....	196
Tabla 3.9. Orden de incidencia de los tipos de maltrato en el aula según los profesores.....	199
Tabla 3.10. Supracategorías del estudio	202
Tabla 3.11. Criterios de mejora (obtenidos de Álvarez Rojo, 2002, p. 226).....	211
Tabla 3.12. Resultados instrumento de evaluación del programa por los tutores.....	214
Tabla 3.13. Resultados de los cuestionarios elaborados por los alumnos en tutoría.....	218
Tabla 3.14. Fases y temporalización segundo ciclo de investigación-acción	219
Tabla 3.15. Elaboración del plan de acción.....	221
Tabla 3.16. Nivel general de comportamiento disruptivo	231

Tabla 3.17.	Fases y temporalización tercer ciclo de investigación-acción	233
Tabla 3.18.	Elaboración del plan de acción.....	238
Tabla 3.19.	Diseño preexperimental.....	244
Tabla 3.20.	Diseño experimental, 4 grupos de Solomon.....	245
Tabla 3.21.	Puntuaciones en la variable de bloqueo	248
Tabla 3.22.	Asignación de los alumnos de 2º de la E.S.O. a los bloques y formación de los grupos de clase	249
Tabla 3.23.	Valores del Coeficiente de Correlación Intraclase	252
Tabla 3.24.	Coeficientes de correlación. Validez de CHS y COCA	252
Tabla 3.25.	Resultados obtenidos en el cuestionario aplicado antes y después del entrenamiento	253
Tabla 3.26.	Programa de entrenamiento en habilidades sociales descriptivos pretest-postest.....	254
Tabla 3.27.	Resultados diseño preexperimental.....	255
Tabla 3.28.	Estadísticos obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Habilidades Sociales	257
Tabla 3.29.	Estadísticos obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Observación de la Conducta en el Aula	257
Tabla 3.30.	Estadísticos obtenidos en la aplicación de la Escala de Respeto-autocontrol	258
Tabla 3.31.	Estadísticos obtenidos en la aplicación de la Escala de Agresividad-terquedad	258
Tabla 3.32.	Resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados antes y después del entrenamiento	259
Tabla 3.33.	Estadísticos obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Habilidades Sociales	262
Tabla 3.34.	Estadísticos obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Observación de Conducta en el Aula	262
Tabla 3.35.	Estadísticos obtenidos en la aplicación de la Escala de Respeto-autocontrol	263
Tabla 3.36.	Estadísticos obtenidos en la aplicación de la Escala de Agresividad-terquedad	263
Tabla 3.37.	Resultados del análisis de varianza	264
Tabla 3.38.	ANCOVA sobre cada uno de los grupos –CHS-. Covariable – resultados pretest	265
Tabla 3.39.	ANCOVA sobre cada uno de los grupos –COCA-. Covariable – resultados pretest	265

Tabla 3.40.	ANCOVA sobre cada uno de los grupos –BAS Ra- Covariable – resultados pretest	266
Tabla 3.41.	ANCOVA sobre cada uno de los grupos –BAS At- Covariable – resultados pretest	266
Tabla 3.42.	Distribución de las entrevistas en profundidad en razón de grupo y sexo	269
Tabla 3.43.	Distribución de las entrevistas en profundidad en razón de grupo y edad	269
Tabla 3.44.	Lista de categorías del proyecto de análisis de las entrevistas en profundidad y frecuencia de aparición de las mismas.....	276
Tabla 3.45.	Familias y el número de códigos que incluye cada una	277
Tabla 3.46.	Distribución muestral obtenida por sexo del profesorado encuestado.....	303
Tabla 3.47.	Distribución muestral obtenida por años de docencia del profesorado encuestado	303
Tabla 3.48.	Asignación de los ítems del cuestionario de la encuesta a los diferentes estilos de respuesta de un profesor ante un conflicto	305
Tabla 3.49.	Asignación de puntuación a los ítems del cuestionario de la encuesta según el grado de efectividad de la medida propuesta	305
Tabla. 3.50.	¿Qué haría ante un alumno que le interrumpe la clase?.....	307
Tabla 3.51.	¿Qué haría ante un alumno que hace comportamientos despreciativos dirigidos a otros alumnos?.....	308
Tabla 3.52.	¿Qué haría ante un alumno que hace un comentario despreciativo hacia usted?	309
Tabla 3.53.	¿Qué haría que se niega a realizar las actividades que se proponen dentro de su aula?.....	310
Tabla 3.54.	¿Qué haría ante una situación de desafío a su autoridad o desobediencia a propósito de lo que usted manda hacer dentro del aula?	311
Tabla 3.55.	¿Qué haría si se entera de una situación de maltrato entre compañeros (<i>bullying</i>). A un alumno suyo sistemáticamente un grupo le acosa, insulta, veja, excluye, le pone mote, le esconde o quita pertenencias	312
Tabla 3.56.	¿Qué haría ante un caso de vandalismo del centro o que afecte a pertenencias de personas del centro?.....	313
Tabla 3.57.	¿Qué haría ante una situación de agresión (física o verbal) de un alumno hacia otro alumno, se incluyen también las peleas entre alumnos?	314
Tabla 3.58.	¿Qué haría ante una situación de agresión verbal de un alumno hacia usted?	315
Tabla 3.59.	Respuestas que se ajustan a cada uno de los tipos de perfil.....	316
Tabla 3.60.	Consistencia en la respuesta dependiendo del perfil de liderazgo	316

Tabla 3.61. Grado de ajuste en las respuestas. Perfil autoritario.....	319
Tabla 3.62. Grado de ajuste en las respuestas. Perfil evasivo	319
Tabla 3.63. Grado de ajuste en las respuestas. Perfil democrático	319
Tabla 3.64. Puntuaciones obtenidas en efectividad de las medidas elegidas para resolver el conflicto: Manejo adecuado de la situación de conflicto	320
Tabla 3.65. Descriptivos de las puntuaciones	320