



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

La asertividad y la mediación para resolver conflictos en las aula de ESO

Presentado por: Marina Aparicio Prat

Línea de investigación: Estado de la cuestión

Director/a: María Luz Diago Egaña

Ciudad: Barcelona

Fecha: Julio 2013

SUMMARY

Conflicts are inherent in personal relationships and the school is not beyond them. However, in recent years different studies are based on different methodologies (such as assertiveness and mediation) to work positively the conflicts. This Final Master Project performed sociometric analysis to a 2nd ESO group of students, collecting information about their perceptions in the classroom, their roles in conflicts and how they act on them. The study also collects information on teacher perceptions and their daily activities to work on conflicts. Our results show that the vast majority of student surveyed feel well at school, although disrespectful situations are common among them; the majority claims to have been involved in these acts. Furthermore, although they know how to act assertively, most of them do not have these behaviors internalized. Teachers are aware of the importance of working these issues and are opened to techniques such as assertiveness and mediation.

In view of these results we propose an annual work plan to introduce a group of mediators in the center and work assertiveness as a methodology. The proposed plan includes training the educational community members: teachers, students, mediator group and family.

RESUMEN

Los conflictos son inherentes a las relaciones personales y la escuela no queda al margen de ellos. Sin embargo, en los últimos años diferentes estudios se basan en distintas metodologías (como la asertividad y la mediación) para trabajar los conflictos positivamente. El presente Trabajo de Fin de Máster realiza un análisis sociométrico a un grupo de estudiantes de 2º de la ESO, recogiendo información sobre sus percepciones en el aula, si son protagonistas de conflictos y cómo actúan ante ellos. Además, el estudio recoge información sobre las percepciones de los docentes y el trabajo sobre el tema que realizan habitualmente. Nuestros resultados muestran que la gran mayoría del alumnado encuestado se siente bien en el colegio, aunque las situaciones de falta de respeto son habituales entre ellos; la gran mayoría asegura haber estado involucrado en estos actos. Además, aunque conocen como se debe actuar asertivamente, la mayoría de ellos no tiene estas conductas interiorizadas. El profesorado es consciente de la importancia de trabajar estos aspectos y está abierto a técnicas como la asertividad y la mediación.

A la vista de estos resultados se propone un plan de trabajo anual para introducir un grupo de mediadores en el centro y trabajar la asertividad como metodología. El plan propuesto incluye formaciones a los distintos miembros de la comunidad educativa: docentes, alumnos, grupo de mediadores y familias.

DESCRIPTORES

Métodos pedagógicos, pedagogía experimental y teorías educativas.

Índice

1.	INTRODUCCIÓN.....	6
1.1	Justificación del trabajo y título	7
1.2	Planteamiento del problema	7
2.	OBJETIVOS	10
2.1	Fundamentación metodológica	11
2.2	Fundamentación bibliográfica.....	12
3.	DESARROLLO.....	13
3.1	Revisión bibliográfica. Fundamentación teórica	13
3.2	Materiales y métodos	20
3.2.1	Selección y características de la muestra.....	20
3.2.2	Instrumentos para la toma de datos.....	20
3.2.3	Metodología	23
3.3.	Resultados y discusión.....	24
4.	CONCLUSIONES.....	61
5.	PROPUESTA PRÁCTICA	63
6.	LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.....	74
7.	BIBLIOGRAFIA	76
7.1	Referencias bibliográficas.....	Error! No s'ha definit l'adreça d'interès.
7.2.	Bibliografía	78
8.	ANEXOS.....	80
	Anexo I: Sociograma.....	80
	Anexo II: Cuestionario alumnos “¿Cómo te sientes en el aula?”.....	82
	Anexo III: Cuestionario alumnado “¿Eres asertivo?”.....	85
	Anexo IV: Cuestionario para el profesorado	86
	Anexo V: Selección de los mediadores.....	88
	Anexo VI: Primeras 5 sesiones de trabajo con el alumnado	89
	Anexo VII: Formación del grupo de mediadores	96

Anexo VIII: ejemplos de sensibilización sobre el equipo de mediación.....	101
Anexo IX: Segundas 5 sesiones de trabajo con el alumnado.....	103
Anexo X: Evaluación del servicio de mediación.....	108
Anexo XI: Terceras 5 sesiones de trabajo con el alumnado	109

1. INTRODUCCIÓN

Recientemente han aumentado las publicaciones que utilizan el trabajo educativo en el aula para la solución no violenta de los conflictos. Estos estudios ponen de manifiesto que un buen trabajo de los conflictos en el aula ayuda a aumentar las competencias sociales, mejora los resultados académicos, ayuda en la creación de un entorno de aprendizaje constructivo y en la solución efectiva del problema (Boqué, 2002).

Durante muchos años ha existido una dicotomía en nuestra manera de pensar que conducía a considerar la inteligencia y la afectividad como dos cuestiones separadas, y esta manera de pensar se reflejaba en el sistema educativo (Moreno y Sastre, 2003). Su consecuencia es el actual desfase entre el conocimiento emocional y el conocimiento en materias curriculares. Sin embargo, en los últimos años ha aumentado la preocupación para trabajar la vertiente más emocional de la persona y técnicas como la asertividad y la mediación se encuentran en crecimiento.

Se conoce como mediación escolar el proceso por el cual dos o más personas de la comunidad escolar construyen, con la ayuda de una tercera persona imparcial, una solución consensuada a un conflicto (Vilanueva, 2002). En los últimos años, se está apostando por la mediación como modelo para resolver los conflictos en el aula (Boqué, 2002). La dimensión pedagógica de la mediación radica en la voluntad y la posibilidad personalizada de las relaciones humana en las sociedades actuales, en la transición de una cultura de confrontación a una cultura de comunicación. Por ello, la opción para la mediación como núcleo educador y generador de paz hace que se la considere una instancia adecuada para incorporarse en los centros educativos de todos los niveles, desde la educación primaria hasta las universidades y a la vez, en los ámbitos educativos no formales (Boqué, 2002).

La asertividad se define como la capacidad de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores (Bishop, 2000). Aprender a comunicarse de forma asertiva, a comprenderse mejor, a compartir los sentimientos, a confiar en las propias habilidades, a rebelarse ante la injusticia y a pensar creativamente, son solo algunos de los valores implícitos en la mediación que se pueden convertir en prácticas transferibles a situaciones nuevas y desconocidas.

Puesto que la implementación de la mediación escolar supone un ejercicio importante de expresión de sentimientos personales (Boqué, 2002), hay que tener en cuenta que decir lo que uno siente hacia otra persona sin herirle o levantar sus defensas no es fácil

(Ocampo y Vázquez, 2006). Es en este contexto donde las técnicas asertivas son de vital importancia.

Una de las finalidades básicas del currículum escolar es educar a alumnos y alumnas competentes socialmente (LOE, 2006 citada en el BOE nº 106), y por tanto, la construcción de la convivencia en los centros educativos ha pasado a ser objetivo prioritario tras comprobar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es ajeno al conjunto de sentimientos, emociones, valores, etc. que se crean entorno a él. El concepto de convivencia ha ido tomando cada vez más fuerza materializándose en planes de actuación en los centros que, a partir de un análisis inicial, den respuesta a las dificultades que se vienen planteando, promuevan actividades preventivas y prevean posibles situaciones graves (Ortega, 2010).

1.1 Justificación del trabajo y título

El presente trabajo lleva por título “La asertividad y la mediación para resolver conflictos en las aulas de ESO”. Se eligió este tema para realizar el Trabajo fin de Máster (TFM) puesto que durante el período de prácticas del máster, se presenciaron conflictos en el aula y se detectó la necesidad de trabajarlos. Se conocía la práctica de ambas metodologías para tratar los conflictos en el aula y se quiso profundizar en el tema.

El trabajo de campo realizado en este TFM se ha llevado a cabo con los alumnos de 2º de la ESO del IES Matadepera (provincia de Barcelona), centro y grupos con los que la autora del trabajo del TFM realizó las prácticas. Se eligió como muestra los alumnos de prácticas debido a que, después de un mes, la autora pudo detectar los principales conflictos en el aula y, aunque no diseñó ningún instrumento de recogida de datos para anotar los conflictos observados, esta información fue útil para orientar la realización de los cuestionarios.

1.2 Planteamiento del problema

Un porcentaje significativo de los alumnos son víctimas de acoso y violencia escolar. En Cataluña, el 22,6% de los estudiantes entre 2º curso de la ESO y 1º de Bachillerato son víctimas de esta práctica (Garaigordobil y Oñoderra, 2010). Este acoso puede ser el resultado de distintos pequeños conflictos originados en el aula y conviene que sean trabajados. Los conflictos son inherentes a las relaciones entre distintas personas e

instituciones y la escuela no queda al margen de ellos. Pero, ¿cómo debemos actuar ante los conflictos? ¿Hay algún documento que regule la actuación del profesor/a ante una interrupción en el aula? La respuesta es positiva desde el año 2006, con la creación del Plan de Convivencia de los centros educativos (la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (BOE núm. 106), que establece, en el artículo 121 apartado 2º, la obligatoriedad que todos los centros elaboren un Plan de Convivencia y lo incluyan dentro del Proyecto Educativo de Centro). El Plan de Convivencia, se incluye dentro del Proyecto de convivencia con los siguientes objetivos generales (Generalitat de Catalunya, 2012):

- elaborar un proyecto global con la participación de toda la comunidad educativa para gestionar y orientar las actuaciones y procesos
- potenciar la equidad educativa y el respeto a la diversidad
- ayudar a cada alumno/a a relacionarse con él/la mismo/a, con los demás y con el mundo
- promover la implicación y el compromiso de todos los agentes educativos en la mejora de la convivencia en el centro y el entorno
- garantizar una aplicación firme y flexible de las normas
- fomentar la cultura de mediación como herramienta básica en la gestión del conflicto
- contribuir a una cultura de la paz y a la no-violencia, juntamente con los valores que hacen posible preservar y enriquecer la vida de todas las personas.

El Plan de Convivencia clasifica los conflictos según su gravedad y cita, entre otros aspectos, la corrección ante cada grupo de conflictos y el órgano competente para aplicar dicha corrección. Se trata de un documento anual que es un referente para los distintos miembros de la comunidad educativa, incluidas las familias. La elaboración del Proyecto de Convivencia se realiza con la participación de toda la comunidad educativa y de forma coordinada con el entorno (Generalitat de Catalunya, 2012).

Además del Plan de Convivencia, cada vez más la legislación contempla la importancia de la convivencia en el centro para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se detallan citas de la legislación catalana referentes a la importancia de la buena convivencia en los centros educativos:

- *Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación (DOGC 5422 - 16 .7. 2009)*

En el artículo 7.1 cita que “todos los miembros de la comunidad escolar tienen derecho a una buena convivencia y el deber a facilitarla”.

En el artículo 21.2.g se cita que “los alumnos, además de los derechos reconocidos por la Constitución Española, el Estatuto y la regulación orgánica del derecho a la educación, tienen derecho a disfrutar de una convivencia respetuosa y pacífica, con el estímulo permanente de hábitos de diálogo y cooperación”.

En el artículo 30 apartado 5, cita que “los centros deben establecer medidas de promoción de la convivencia y, en particular mecanismos de mediación para la resolución pacífica de los conflictos”.

- *Decreto 102/2010, de 3 de agosto, sobre las autonomías de los centros educativos*

En el artículo 23.2 cita que “las normas de organización y funcionamiento han de incorporar las medidas de promoción de la convivencia establecidas en el centro, así como los mecanismos y fórmulas para la prevención y resolución de conflictos”.

Y es que aunque los conflictos son habituales en la convivencia entre las personas, no todos los conflictos son negativos. Cuando la actitud personal es de apertura, estos son una fuente de aprendizaje (Boqué, 2002). Sin embargo, la historia de la resolución de conflictos en el ámbito escolar es relativamente corta, sus raíces se remontan a no más de tres décadas, aunque la forma en la que hoy conocemos este campo es más reciente; hecho muy notable dado el crecimiento que se ha producido en los últimos años (Brandoni, 1999).

Tal y como se ha comentado anteriormente el conflicto es inherente a las relaciones personales. Entonces, si es natural, y la aparición de consecuencias negativas y positivas depende de su manejo constructivo o destructivo, un tema importantísimo para su resolución es el análisis del proceso constructivo de resolver conflictos (Brandoni, 1999). En este contexto, nuevas metodologías de resolución de conflicto han ido emergiendo para responder a la necesidad. Entre ellas encontramos la mediación escolar que puede acompañarse de la asertividad. Ambas metodologías se centran en el proceso la resolución, tratando de conseguir soluciones pacíficas, equitativas y cooperativas que provengan de los propios disputantes.

Después de compartir un mes con los alumnos de 2º de la ESO del IES Matadepera, la autora del TFM detectó que existen un número importante de conflictos leves en el aula; básicamente faltas de respeto (verbales y gestuales) a compañeros/as. Los más

importantes son detectados por el profesorado y son trabajados convenientemente. Sin embargo, los pequeños conflictos muchas veces son difíciles de detectar y atacan habitualmente a un grupo de alumnos reducido. Estos, al “estar acostumbrados” muchas veces tratan de simular que no les importa, “rindiéndose” a estos “pequeños” conflictos. En estos casos es importante ayudar a los alumnos afectados a expresar sus sentimientos e intereses sin ofender a los demás (Bishop, 2000) que incluso, un grupo de alumnos puedan ayudar a los protagonistas de los conflictos a obtener una solución beneficiosa para ambas partes.

1. OBJETIVOS

El **objetivo general** fue analizar el tipo de conflictos presentes en las aulas de 2º de la ESO en el IES Matadepera y detectar si, mediante la asertividad y la mediación, se puede mejorar el ambiente de clase y prever conflictos.

Este objetivo general se concretó en los siguientes **objetivos específicos**:

- 1) Realizar una revisión bibliográfica sobre aspectos generales de los conflictos en el aula (causas principales, tipos, etc.)
- 2) Realizar un trabajo de campo consistente en:
 - a. La realización de sociograma para conocer las principales relaciones de elección y rechazo existentes entre alumnos.
 - b. Conocer las sensaciones personales previas de los alumnos en el aula respecto al ambiente que hay en clase y sobre las posibles soluciones a los conflictos en el aula.
 - c. Conocer si los alumnos están involucrados en actos de falta de respeto, su papel en estos actos (actores, víctimas o cómplices), cómo actúan ante la situación y el motivo por el que se cometen estas acciones.
 - d. Analizar si tienen un comportamiento asertivo en clase.
 - e. Conocer la descripción subjetiva del profesorado respecto a los conflictos presentes en el aula.
 - f. Conocer qué soluciones está aplicando el profesorado y cuáles se deberían aplicar en su opinión y experiencia.

- 3) Realizar una propuesta práctica de mejora basada en un plan de trabajo anual utilizando la mediación como proceso y la asertividad como metodología, para tratar los conflictos entre los alumnos.

1.1 Fundamentación metodológica

Con el objetivo de conocer el comportamiento, y el rol adquirido por cada uno de los integrantes de un grupo, la aplicación de técnicas sociométricas se presenta como una herramienta de gran utilidad. Con ellas se podrán establecer aceptaciones, aislamientos, afinidades académicas, afectivas.... Y en última instancia nos dará información fidedigna y de gran calidad sobre la cohesión o no del grupo sometido a estudio (Castell, 1982).

En el trabajo se muestran matrices sociométricas de cada grupo de alumnos (en vez de sociogramas) debido a la dificultad de comprensión de esta última herramienta en nuestro caso de estudio. En concreto, la triple elección y triple rechazo de cada alumno da mucha información pero, sin embargo, no permite mostrarla en un sociograma.

Además comentar que se ha querido estudiar las elecciones y los rechazos en dos ambientes diferentes (de trabajo y lúdico) para analizar la situación de los alumnos en ambos contextos, ya que se creía que podían variar.

Para tener más información sociométrica se han calculado distintos índices sociométricos (individuales y grupales) que nos han permitido conocer la situación de cada alumno respecto al grupo general y la situación del grupo en conjunto. Sin embargo, no se ha publicado los nombres del alumnado para mantener el anonimato.

En los cuestionarios, destacar que la gran mayoría de las preguntas formuladas tanto a alumnos como profesores eran de carácter cerrado debido a la facilidad para analizarlas y extraer resultados (Fernández, 2007). Sin embargo, se consideró necesario que dos de las preguntas del cuestionario para los alumnos “¿Cómo te sientes en clase?” fueran de carácter abierto para conocer sus opiniones y propuestas sin condicionarles por determinadas respuestas.

Se realizaron dos cuestionarios a cada alumno para conocer temáticas distintas. El cuestionario “¿Cómo te sientes en clase?” permitió conocer la situación respecto a los conflictos de aula y, en cambio, el cuestionario “¿Eres asertivo?” permitió identificar si sus actuaciones eran o no asertivas.

Por otro lado, se pensó que era interesante conocer la opinión del profesorado mediante un cuestionario, para conocer sus impresiones respecto la importancia de los

conflictos en el aula, saber qué medidas están adoptando y conocer sus opiniones respecto la asertividad y la mediación.

1.2 Fundamentación bibliográfica

Para poder desarrollar el marco teórico de la investigación se ha trabajado con bibliografía general sobre la violencia entre iguales y bibliografía especializada acerca de la prevención de ésta mediante la asertividad y la mediación. También se han analizado los estudios prácticos de la implementación de ambas teorías para la resolución de conflictos.

Para la revisión bibliográfica y la fundamentación teórica se ha utilizado la bibliografía citada en el apartado de Lista de Referencias. Para ello se han consultado libros de texto, bien en formato papel o en formato digital en distintas bibliotecas: la biblioteca municipal de Terrassa (provincia de Barcelona), la biblioteca de la facultad de humanidades, sociales y comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona y la biblioteca de la facultad de educación de la Universidad de Barcelona.

La principal limitación con la que nos hemos enfrentado ha sido no poder extraer los libros de las bibliotecas universitarias públicas ya que, al no ser estudiante de ninguna universidad pública catalana, no está permitido. Sin embargo, esta limitación se ha solventado pasando tardes en la biblioteca y seleccionando la información *in situ*.

La búsqueda electrónica se ha realizado mediante buscadores tales como el Dialnet, Google Académico y la biblioteca de la UNIR.

Se ha hablado con Luci Morera, mediadora del Ayuntamiento de Terrassa, para revisar las formaciones referentes a la mediación. Además se ha hablado con dos pedagogas, compañeras de trabajo (María Carlota Marquer y Agnès Fort) quienes han revisado el aspecto pedagógico de la propuesta práctica, teniendo en cuenta los resultados obtenidos con el grupo de estudio.

También se ha investigado acerca del marco legal en cuanto a lo que refiere a las leyes que regulan la convivencia en el aula, tanto a nivel estatal como a nivel autonómico. Para ello, ha sido fundamental el acceso a los portales oficiales de los Boletines Oficiales correspondientes.

2. DESARROLLO

2.1 Revisión bibliográfica. Fundamentación teórica

Conflictos en el aula

En los centros educativos existen, al igual que en los demás contextos sociales, dificultades que surgen de las relaciones interpersonales, dada la diversidad de intereses y la influencia de la subjetividad en las mismas (Ortega, 2010). Estas dificultades serían los conflictos. El conflicto en sí no debe implicar violencia, aunque sea difícil eludir un cierto grado de agresividad, posiblemente inherente al mismo (Fernández, 2007).

La conflictividad escolar toma diferentes formas tales como interrupción, violencia entre iguales, agresiones profesor- alumno, robos, etc. (Fernández, 2007). Dentro de los conflictos entre iguales, hay tres tipos (Generalitat de Catalunya, 2011):

- los que surgen alrededor de personalidades psicopáticas.
Ejemplo: *cuando un alumno otorga las responsabilidades de sus actos a otro sin importarle las consecuencias que se deriven para la otra persona.*
- los que se derivan de comportamientos de rivalidad entre grupos (que siguen teniendo una cierta aceptación popular y a menudo enmascaran los anteriores)
Ejemplo: *meterse con los extranjeros, con los de un barrio concreto, etc.*
- los conflictos interpersonales de naturaleza diversa que tienen lugar entre dos individuos. Ejemplo: *cuando dos alumnos no sienten amistad y se incordian mutuamente.*

Un tipo específico de conflicto serían los abusos y/o maltratos, conocidos como *bullying*. La palabra *bullying* es un vocablo inglés que significa “intimidación a alguien”, y es traducido habitualmente por *acoso* (Sánchez, 2009). Para que una agresión se considere *bullying* ha de cumplir los siguientes requisitos según Olweus (1978) (citado en Fernández, 2007):

- La acción tiene que ser repetida; ha de haber ocurrido durante un tiempo prolongado
- Existe una relación de desequilibrio de poder; víctima y agresor
- La agresión puede ser física, verbal o psicológica

El espectro de tipos de *bullying* es muy amplio y variopinto. La mayoría de autores (Smith y Thompson, 1989, Olweus, 1978, Tatum y Lane, 1989 (citados en Fernández, 2007) lo identifican con acciones intimidatorias donde se dan una serie de combinaciones de agresiones físicas, verbales y psicológicas.

Con respecto a las causas de los conflictos, diversos autores de distintas escuelas y disciplinas han polemizado sobre ello (Jares, 2001). En su estudio, Jares (2001) encuadra las causas de los conflictos en la institución escolar en cuatro tipos de categoría, íntimamente ligadas entre sí y a veces difícilmente separables:

- *ideológico-científicas*: diferentes opciones pedagógicas, ideológicas o organizativas diferentes, tipos de cultura o culturas escolares que conviven en el centro, etc.
Serían ejemplos; un conflicto entre dos profesores que opinan distinto al modo de enseñar ciencias o bien un conflicto entre director y jefe de estudios sobre cómo organizar los horarios escolares.
- *relacionadas con el poder*: referentes al control de la organización, promoción personal, acceso a los recursos, toma de decisiones, etc.
Serían ejemplos; las disputas entre dos compañeros de departamento para conseguir ser el coordinador de departamento o el conflicto entre alumnos para conseguir un portátil del aula.
- *relacionadas con la estructura*: ambigüedad de metas y funciones, celularismo, debilidad organizativa, contextos y variables organizativas, etc.
Serían ejemplos; conflicto producido entre dos compañeros al haber realizado los dos la misma tarea por separado sin saberlo o la disputa de un profesor con el centro por no tener la potestad para cambiar ciertos aspectos.
- *relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal*: estima propia/afirmación, seguridad, insatisfacción laboral, comunicación deficiente o desigual, etc.
Serían ejemplos; meterse con un compañero porque él ha realizado un trabajo mejor que el suyo o un enfadarse con alguien del grupo de trabajo por no avisar de que modificaría todo el trabajo de forma individual.

Además cita la importancia de tener en cuenta el *proceso* y el *contexto* del conflicto. El *proceso* es el itinerario que sigue el conflicto derivado fundamentalmente de la forma que tienen los protagonistas de encararlo. Se trata de un elemento central para entender su dinámica y su posible resolución; la forma en que se encaran los conflictos a menudo constituye el principal obstáculo para su resolución (Jares, 2001). Por otro lado, todos los conflictos se dan en un contexto físico, social y cultural que, directa o indirectamente, puede influir tanto en el inicio como en el desarrollo y resolución del conflicto.

El Plan de Convivencia

En el Proyecto Educativo de Centro, cada centro detalla la tarea educativa realizada en coordinación con el entorno del centro. Se trata de una propuesta integral que permite dirigir coherentemente los procesos de intervención educativa de la institución escolar, definiendo los propios rasgos de la identidad (Boqué, 2002). En referencia a los conflictos en el aula, los Proyectos Educativos de Centro incluyen el Plan de Convivencia, con el objetivo de contribuir a la promoción de la convivencia en los centros educativos (Ley Orgánica 2/2006).

El Plan de Convivencia debe recoger los niveles y los ámbitos de actuación ante los conflictos: de acuerdo con un modelo integrado de resolución de conflictos, es importante tener orientaciones y protocolos de actuación ante determinados conflictos (Generalitat de Catalunya, 2012).

El Plan de Convivencia se puede concretar cada año mediante un Plan Anual de Convivencia que contiene los objetivos anuales, medidas concretas a realizar y sus responsables así como los recursos existentes. Cuando se evalúa, surgen propuestas de mejora que son los objetivos a conseguir en el siguiente Plan Anual de Convivencia. El Plan de Convivencia debe convertirse en un referente para educar tanto en el centro como en las familias, a estas les proporciona seguridad, pues ven cómo se trabaja en la educación de sus hijos/as y, además, porque ofrece pautas para que se tengan en cuenta en la educación familiar (Sánchez, 2009). Mediante folletos, se puede compartir el Plan de convivencia a las familias en las reuniones de inicio de curso.

El Plan de Convivencia tiene sus orígenes el 2006; la ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (BOE núm. 106) establece en el artículo 121 apartado 2º, la obligatoriedad que todos los centros elaboren un Plan de Convivencia y lo incluyan dentro del Proyecto Educativo de Centro. A principios de los años 2000, se inicia una

etapa en que aprender a convivir ha pasado de formar parte de una gestión implícita en los centros educativos (...) a formar progresivamente parte del currículo formal de los diferentes sistemas educativos europeos y, en concreto, del español (Ortega, 2010). Concretamente en España, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) destaca entre otros fines de la misma “La educación en el ejercicio de tolerancia y de libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica (LOE, 2006: artículo 2c). En el ámbito de Cataluña, la Ley 12/2009, del 10 de julio de educación, cita en el artículo 30 “todos los miembros de la comunidad escolar tienen el derecho a convivir en un buen clima escolar y el deber de facilitarlo con su actitud y conducta en todo momento y en todos los ámbitos de actividad del centro”.

Entendemos la convivencia escolar como el conjunto de normas de conducta, pautas y comportamientos que crean el clima adecuado para desarrollar las actividades educativas y que facilitan la aceptación y el respeto del otro como persona, asumiendo que las diferencias son enriquecedoras (Decreto 15/2007 del 19 de abril por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid (BOCM, nº97, 25/04/2007)). De este modo, el proyecto de convivencia es el documento que engloba el conjunto de acciones encaminadas a la mejora de la convivencia en el centro educativo y, por lo tanto, recoge las intervenciones que el centro educativo desarrolla para capacitar al alumnado y el resto de la comunidad educativa para la convivencia y la gestión positiva de los conflictos (Generalitat de Catalunya, 2012). Uno de los objetivos específicos del Proyecto de Convivencia y éxito educativo creado por la Generalitat de Catalunya en 2012, es “fomentar la cultura de la mediación como herramienta básica en la gestión del conflicto”.

La mediación escolar y la asertividad

Se define mediación como el “método de resolución de conflictos que se caracteriza por la intervención de una tercera persona, con formación específica e imparcial y experta, con el objetivo de ayudar a las partes a obtener por ellas mismas un acuerdo satisfactorio” (Decreto 279/2006, de 4 de julio sobre los derechos y los deberes del alumnado y la regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Catalunya (publicado en el DOGC nº 4670 el 06-07-2006)). Se trata de una metodología de trabajo muy nueva que hace pocos años que se está utilizando en los centros escolares.

El primer programa con bases de mediación fue realizado por los Quakers en Nueva York en 1972, bajo el programa nombrado “Respuesta Creativa de los niños al conflicto”, que pretendía construir una comunidad donde los niños desearan y fueran capaces de tener una buena comunicación, fuera posible compartir los sentimientos y se promoviera abordar de forma creativa los problemas (Vilanueva, 2002). A partir de este primer trabajo se realizaron nuevos proyectos en Estados Unidos y a principios de los años 90 ya había experiencias de mediación por todo el mundo. Destacar las palabras del ministro de Educación del Canadá del 1993, quien apuntó “los estudiantes desearán y tendrán que ser capaces de resolver los conflictos en cooperación y de una forma pacífica” (Vilanueva, 2002).

En España comienza a hablarse de mediación escolar a principios de los noventa. El Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz es uno de los pioneros, al iniciar un primer programa en el año 1993 (Pérez Crespo, 2003 (citado en (Generalitat de Catalunya, 2011)) que parte de los principios de los movimientos por la paz americanos.

La mediación hace pocos años que se ha empezado a trabajar en Cataluña. En el 1999 se celebró la I Jornada de Mediación Escolar de Cataluña. El objetivo principal era facilitar un espacio de encuentro y reflexión en el que se aportaron las distintas experiencias de mediación de los Centros de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria de Catalunya. Posteriormente, en el año 2003, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya presentó el Programa de convivencia en los centros docentes de enseñanza secundaria en el que se incluyó la mediación como instrumento de mejora de la convivencia (Síndic de Greuges, 2006). En aquel momento, se partían de algunas experiencias aisladas en distintos centros de educación secundaria obligatoria, que habían confirmado su utilidad en la gestión de conflictos y en la formación integral del alumnado.

Tres años más tarde, el Decreto 279/2006, de 4 de julio sobre los derechos y los deberes del alumnado y la regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Catalunya (publicado en el DOGC nº 4670 el 06-07-2006) incorpora la mediación escolar como “un proceso educativo para resolver determinados conflictos de convivencia”, y la dota de rango normativo (Síndic de Greuges, 2006).

Desde el año 2001 al 2008 se han formado y han llevado adelante el Programa de Mediación del Departamento de Educación un total de 233 institutos de Educación Secundaria de Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2011). Así, desde el punto de vista del número de personas formadas en mediación, el Departamento de Educación afirma que desde el inicio del programa se han formado más de 5.000 alumnos, más de 5.000

profesores, más de 1.000 madres y padres y más de 500 trabajadores no docentes de centros escolares. Los casos más relevantes han sido, por una parte los conflictos interpersonales (23,8% del total) y por la otra los conflictos referentes a desavenencias con el funcionamiento del centro educativo (37,1% del total si sumamos las categorías de disconformidad con la acción educativa, el 26%, y normativa, 11,1%) (Generalitat de Catalunya, 2011). Son también importantes los porcentajes de casos relativos a la demanda de orientaciones para la mejora de la convivencia (10,2%) que hacen evidentes el interés de los centros para avanzar hacia un clima satisfactorio.

Teniendo en cuenta que en Cataluña (año 2011) había un total de 530 centros públicos de educación secundaria, donde se escolarizaban 156.316 alumnos de ESO con una plantilla de 26.936 profesores, puede afirmarse que más del 40% de los centros de secundaria públicos habían realizado formación en mediación y teóricamente habían iniciado el programa, una cifra que llegaría al 20% del profesorado, pero sólo al 3% del alumnado (Generalitat de Catalunya, 2011).

En el plano teórico, hay cuatro actores diferenciados que pueden actuar como mediadores escolares: profesorado, personal administrativo y de servicios del centro, familias y alumnos (Generalitat de Catalunya, 2011). En la práctica, se intenta que la persona mediadora se encuentre en posiciones lo más parecidas posibles a las personas mediadas. Teniendo en cuenta que la mayoría de intervenciones en las que se aplica la mediación escolar son casos de conflictos entre alumnado, también la mayor parte de las personas mediadoras pertenecen al alumnado (Generalitat de Catalunya, 2011).

El entrenamiento para la conciliación (realizado en la mediación) tiene muchas ventajas en el ámbito educativo: mejora el rendimiento académico, genera una actitud más positiva ante los conflictos y disminuye en un 60% los problemas de disciplina en el aula que son habitualmente resueltos por docentes (Brandoni, 1999).

A la hora de educar en el conflicto, la mayoría de programas de mediación escolar desarrollan competencias relacionadas con la comprensión de los problemas, la comunicación basada en el diálogo y la capacidad de escuchar o la expresión de emociones y sentimientos (Generalitat de Catalunya, 2012). Es en este contexto donde la asertividad tiene un papel clave.

La asertividad es una actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales, que incluye la expresión de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones, en forma adecuada; respetando, al mismo tiempo, los de los

demás (Roca, 2004). Aprender a expresarse de forma asertiva es un reto para todos los miembros de la comunidad educativa. Su consolidación puede suponer importantes cambios en las relaciones de los distintos miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

El uso de técnicas como la mediación y la asertividad significan un cambio sustancial; pasan de un enfoque punitivo y personalizado a un análisis más social/multicultural y de interacción de diferentes agentes (Fernández, 2007).

Tradicionalmente, hablar de conflictos (...) equivalía a hablar de desorden, destrucción (...) con una visión fatalista y orientada a la competición y ejercicio del poder en las cuales las ganancias de uno suponían las pérdidas del otro (Boqué, 2002). Sin embargo, los conflictos manejados constructivamente tienen muchos resultados positivos: ayudan a madurar a los jóvenes, a adquirir conocimientos sobre sí mismo y a volverse menos egocéntricos (Johnson & Johnson, 2002).

El profesorado y las familias, dos agentes indispensables

Todos estos cambios respecto a la resolución de conflictos implican una imprescindible formación del profesorado para adaptarse. Los profesores tienen un papel muy importante en la formación del alumnado, formación hacia una personalidad resiliente (adaptable a distintas situaciones y que sepa obtener aspectos positivos de las situaciones negativas). Los profesores pueden favorecer la resiliencia de los alumnos mediante mensajes de apoyo y motivación claros y firmes, mediante expectativas acordes a la capacidad de los niños, ofreciendo nuevas oportunidades para el desarrollo y enseñándoles a cuidar de su bienestar: para forjar una personalidad resiliente es imprescindible construir, más que limitar, y motivar, más que sermonear (Rodríguez, 2006).

Por otro lado, es ineludible mencionar la gran tarea de implicación que las familias tienen en el trabajo escolar del alumnado (Fernández, 2007): lo que puedan hacer los padres en el hogar, si lo hacen con convicción, siempre tendrá más fuerza que aquello que los profesores se esmeran por realizar en el centro escolar (Rodríguez, 2006). Porque es imprescindible tratar de implicar e informar a las familias sobre los proyectos que se realizan en el centro educativo y realizar encuentros periódicos para compartir opiniones y proyectos (entre profesorado y familia).

2.2 Materiales y métodos

2.2.1 Selección y características de la muestra

La muestra de estudio fueron los alumnos de 2º de la ESO del IES Matadepera. Se analizaron un total de 87 alumnos repartidos en cuatro clases y 17 profesores de los correspondientes alumnos.

Estos alumnos eran provenientes de familias de nivel socioeconómico medio-alto. El instituto Matadepera es el único centro público de educación secundaria del municipio. La renta familiar por cápita del municipio supera en más del 75% la media catalana (idescat.cat). El perfil de familias a las que pertenecen los alumnos que acuden al centro es el de ser familias muy implicadas en el centro y que colaboran enérgicamente en la educación de sus hijos.

2.2.2 Instrumentos para la toma de datos

Para la recogida de datos, hemos diseñado dos cuestionarios y un sociograma para los alumnos y un cuestionario para los profesores.

El **sociograma**, cuyo modelo se adjunta en el Anexo I, nos permitió conocer las principales relaciones de preferencia y rechazo entre alumnos visualizando en una matriz sociométrica los alumnos con menos y más relaciones de elección y rechazo con los compañeros de clase. El sociograma respondido por el alumnado contenía 8 preguntas organizadas en dos bloques. El primer bloque hacía preguntas relacionadas con un ambiente de trabajo en el aula y el segundo en referencia a un ámbito más lúdico.

La primera pregunta del sociograma era citar los 3 alumnos con los que más le gustaba trabajar. A continuación, en la pregunta 2, se le pedía que citara tres alumnos que pensaba que le elegirían a él/la para trabajar. La tercera pregunta pedía al alumno que citara los tres alumnos con los que menos le gustaba trabajar. Y en la última pregunta de este bloque se le pedía que dijera el nombre de los tres compañeros de clase que creía que no le elegirían para trabajar. El segundo bloque contenía las mismas preguntas que el primer bloque pero, en vez de hacer referencia a un ambiente de

trabajo en el aula, se le preguntaba respecto a sus elecciones o rechazos de compañeros en un ambiente lúdico, de juego fuera del aula.

El **cuestionario “¿Cómo te sientes y actúas en el aula?”** (Anexo II), dirigido a los alumnos, constaba de 17 preguntas, 16 de las cuales eran de carácter cerrado y una abierta.

El cuestionario se estructuraba en seis apartados distintos.

El primer apartado, titulado “**sensaciones en el aula**” preguntaba al alumno sobre sus sensaciones en el colegio y con sus compañeros y le preguntaba respecto a que creía que se podía hacer para mejorar el ambiente en clase (preguntas 1-4)

El segundo apartado titulado “**¿te faltan el respeto?**” se le preguntaba si se había sentido aislado o le habían faltado el respeto en este curso académico y cómo reaccionaba cuando esto ocurría (preguntas 5 - 7).

El tercer bloque llevaba por título “**¿faltas el respeto a tus compañeros?**” y en él se quería conocer si el alumno trataba mal a algún compañero, cómo se sentía al hacerlo y por qué lo hacía (preguntas 8-10).

En el cuarto apartado, “**¿Eres cómplice de situaciones de falta de respeto?**” se pretendía conocer si el alumno estudiado era cómplice de situaciones de falta de respeto en clase y por esto se le preguntaba si observaba situaciones de estas características y qué hacía en estos momentos (preguntas 11-12).

En el penúltimo apartado titulado “**Resolución de conflictos**” se preguntaba al alumno si creía que la mayoría de los conflictos que ocurrían en su clase eran de fácil solución. Además, se le preguntaba sobre qué le parecían posibles soluciones como que la víctima explicara sus sentimientos, la mediación y más espacios de diálogo (preguntas 13-16).

Finalmente, en el último apartado titulado “**Opinión personal**” se preguntaba al encuestado sobre su opinión de las personas que se meten con otros (pregunta 17).

Además, se pensó que era oportuno pasar el **cuestionario al alumnado: ¿Eres asertivo?**” cuyo modelo se adjunta en el Anexo III para conocer si sus actitudes en clase eran o no asertivas. Este constaba de seis preguntas de carácter cerrado en las que se preguntaba cómo reaccionan en general ante determinadas situaciones (preguntas

1,2,5 y 6); cuando un compañero/a les molesta, cuando cree firmemente que tienen la razón y los demás no se la dan y cuando valoran una actividad en clase. Además, se les planteaba algún caso práctico (preguntas 3 y 4) para detectar si sus respuestas de los casos prácticos coincidían con lo que respondían que harían.

También se ha querido conocer la **opinión del profesorado** mediante un **cuestionario** de ocho preguntas de carácter cerrado (Anexo IV). Las cuatro iniciales respondían a la temática “descripción del problema en su aula” en que se les preguntaba por la importancia que creían que tenían las agresiones y conflictos, por los tipos de agresiones más habituales entre alumnos y por si creían que en sus clases había el clima adecuado. El segundo bloque (preguntas 5-8) hacía referencia a la “solución del problema” y se les preguntaba qué hacían para trabajar los conflictos en el aula además de cuál era la solución más idónea a su entender. También se quiso conocer su confianza en las técnicas de mediación y asertividad para resolver los conflictos del aula (preguntas 7 y 8).

Los cuestionarios y el sociograma han sido validados por Jordi González, tutor de 2º de la ESO A del IES Matadepera. A continuación, se adjuntan los links de los cuestionarios para que puedan ser consultados.

- Cuestionario alumnos “¿Cómo te sientes y actúas en el aula?”

<https://docs.google.com/forms/d/1sZwtDiY3p81VcGnPGVQAFIYsGw3vNil5Ptnd-sFO6ys/viewform>

Este cuestionario fue ideado por la autora de este Trabajo Fin de Máster basándose en el “Cuestionario sobre abusos entre compañeros” incluido en Fernández (2007).

- Cuestionario alumnos “¿Eres asertivo?” la autora de este Trabajo Fin de Máster

<https://docs.google.com/forms/d/1KwDk-jXunwwu19C-9Rn4FwTeSNXeNnYQ73jE4LJN82E/viewform>

Cuestionario ideado por la autora de este TFM.

- Cuestionario profesorado

<https://docs.google.com/forms/d/1ZYsP6BLkbiBa6HQmMTiGewSFZ8wLuW4THbiMgUjzipg/viewform>

Cuestionario ideado la autora de este TFM basándose en el “Cuestionario de profesores” extraído de Fernández, 2007.

Al tratarse de un estudio referente a una temática compleja, se presenta la dificultad de obtener muestras de tamaño representativo conforme a las recomendaciones de validez estadística que indican la significación de los datos. La herramienta informática que se ha utilizado para el análisis de los datos obtenidos ha sido el programa Excel, realizándose operaciones matemáticas básicas, como son los cálculos de porcentajes y las tablas de frecuencias para la presentación de los resultados.

2.2.3 Metodología

Para realizar la investigación se han llevado a cabo los siguientes pasos:

- 1.- **Revisión bibliográfica:** primer acercamiento a la temática para orientar el trabajo posterior
- 2.- **Identificación de las variables y diseño de los instrumentos de recogida de datos:** realización de los cuestionarios para el alumnado y el profesorado juntamente con la elaboración del sociograma
- 3.- **Recogida y tratamiento de los datos**
- 4.- **Elaboración de resultados y discusión:** por un lado la exposición de los datos obtenidos en gráficos y cálculo de porcentajes y por el otro la exposición de los resultados a la matriz sociométrica y el cálculo de sociogramas y el cálculo de los índices sociométricos.
- 5.- **Realización de la propuesta práctica**

La metodología utilizada ha sido de tipo mixto; se ha realizado un estudio bibliográfico sobre el tema objeto de estudio para establecer el marco teórico y un estudio de campo realizando encuestas y sociogramas a alumnos y profesores de estos.

Las encuestas y sociogramas fueron pasados a los alumnos por la autora de este TFM. Las encuestas fueron rellenadas por los alumnos y profesores de forma voluntaria y el IES Matadepera se manifestó interesado en conocer el resultado de estas para poderlo trabajar posteriormente, coincidiendo con la reorganización del alumnado en las aulas.

3.3. Resultados y discusión

A continuación pasamos a exponer los resultados obtenidos en este trabajo de campo.

Uno de los objetivos específicos era **“realizar un sociograma para conocer las principales relaciones de elección y rechazo existentes entre alumnos a la hora de trabajar y jugar”**.

Los resultados se exponen en las matrices sociométricas de cada grupo clase por separado (A, B, C y D). Se observará que de cada grupo clase se presentan dos matrices sociométricas: una corresponde a las relaciones de elección/rechazo entre alumnos para trabajar en clase y la otra a las relaciones de elección/rechazo entre alumnos para jugar (ambiente más lúdico). Además, se simboliza en la matriz sociométrica con una “i” a los compañeros que creen que les van a elegir y con una “o” los compañeros que creen que les van a rechazar.

Se han calculado índices sociométricos individuales (para calcular la posición del sujeto respecto al grupo clase) y índices sociométricos grupales (para ver el grado de cohesión del grupo clase). Los índices sociométricos individuales calculados son los siguientes:

- **Estatus de elecciones (Se):** $Se_i = \sum e_r$
(Número de elecciones recibidas por el sujeto i)
- **Estatus de rechazos (Sr):** $Sr_i = \sum r_r$
(Número de rechazos recibidos por el sujeto i)
- **Reciprocidad de elecciones (Re):** $Re_i = \sum (e_e \cap e_r)$
Número de elecciones del sujeto i a otros sujetos que se ven correspondidas por elecciones recíprocas de éstos
- **Reciprocidad de rechazos (Rr):** $Rr_i = \sum (r_e \cap r_r)$
Número de rechazos del sujeto i que se ven correspondidas por rechazos recíprocos de éstos
- **Popularidad (IP):** $IP_i = (Se_i) / (n-1)$
Grado en que el sujeto i es elegido por el resto del grupo: valor de 0 (mínimo) a 1 (máximo)
- **Impopularidad (II)** $II_i = (Sr_i) / (n-1)$
Grado en que el sujeto i es rechazado por el resto del grupo: valor de 0 (mínimo) a 1 (máximo)

Los índices sociométricos grupales calculados son los siguientes:

- **Grado de cohesión grupal (IAg):** $IAg = \sum [(Re_i) / n(n-1)]$
Grado de unión existente entre los miembros del grupo: valor de 0 (mínimo) a 1 (máximo)
- **Grado de disociación grupal (IDg):** $IDg = \sum [(Rr_i) / n(n-1)]$
Grado de desunión existente entre los miembros del grupo: valor de 0 (mínimo) a 1 (máximo)

A continuación se exponen las matrices sociométricas y los índices sociométricos de los diferentes grupos clase.

- 2º A

AMBIENTE DE TRABAJO

AMBIENTE LÚDICO

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1		i		i	i								o		o					i		o
2	i		o									i			o				o			i
3		o										o				i						i
4			i		o	i						o	i	i	o							
5	i				o		o					i										
6		o		o			i		i													
7			i									i	o		i	o						o
8				o	i																	o
9	o			o								i	i						o		i	i
10	i		o																	i	o	
11		o	i	o		i																
12		i		i																		o
13			i																			o
14				o	i	i																o
15		i	o		o		o															
16			i	o																		
17			i																			
18				o	i		i															o
19	o	o	i		o																	
20				o			i															o
21				o			i															i
22		i	o		o	i																i

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1		i								o										o		o
2			o		i																	
3		o																				
4																						
5		i																				
6		o		o																		
7		o		o																		
8		o		o	i																	
9	o																					
10		o																				
11	o	o																				
12		i																				
13			i																			
14																						
15		i	o		o																	
16	o		i	o																		
17	o		i		o																	
18	o		i		o																	
19	o	o	i		o																	
20				o																		
21				o																		
22				o																		

Tablas 1 y 2: Matrices sociométricas del grupo de 2º de la ESO A mostrando las relaciones de elección (en verde) y rechazo (en rojo) entre alumnos en el ambiente de trabajo en clase (izquierda) y ambiente lúdico (derecha). Las "i" simbolizan los compañeros que creen que les van a elegir y las "o" los compañeros que creen que les van a rechazar.

índices individuales										índices grupales						
Estatus de elecciones (Se)		Estatus de rechazos (Sr)		Popularidad (IP)		Impopularidad (II)		Reciprocidad de elecciones (Re)		Reciprocidad de rechazos (Rr)		Grado de cohesión grupal (IAg)		Grado de disociación grupal (IDg)		
trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	
1	2	0	4	5	0.10	0	0.19	0.24	0	0	0	0	0.08	0.084	0.023	0.043
2	2	4	3	3	0.10	0.19	0.14	0.14	1	3	0	1				
3	6	2	1	1	0.29	0.10	0.05	0.05	3	1	0	1				
4	1	1	2	4	0.05	0.05	0.10	0.19	1	1	0	2				
5	1	3	15	8	0.05	0.14	0.71	0.38	1	3	2	1				
6	5	6	2	4	0.24	0.29	0.10	0.19	3	3	2	2				
7	2	3	0	1	0.10	0.14	0.00	0.05	2	2	0	1				
8	6	3	1	2	0.29	0.14	0.05	0.10	3	1	0	0				
9	3	2	0	3	0.14	0.10	0.00	0.14	1	1	0	1				
10	7	7	1	1	0.33	0.33	0.05	0.05	2	2	0	0				
11	5	4	0	0	0.24	0.19	0.00	0.00	3	3	0	0				
12	2	3	1	3	0.10	0.14	0.05	0.14	1	3	0	0				
13	5	1	1	4	0.24	0.05	0.05	0.19	2	1	0	1				
14	4	5	0	0	0.19	0.24	0.00	0.00	2	3	0	0				
15	4	4	3	4	0.19	0.19	0.14	0.19	2	3	0	2				
16	0	4	2	1	0.00	0.19	0.10	0.05	0	2	0	0				
17	2	4	0	0	0.10	0.19	0.00	0.00	2	2	0	0				
18	2	3	3	3	0.10	0.14	0.14	0.14	2	3	2	3				
19	2	1	3	1	0.10	0.05	0.14	0.05	2	1	1	0				
20	0	2	12	7	0.00	0.10	0.57	0.33	0	0	3	3				
21	3	4	1	2	0.14	0.19	0.05	0.10	2	1	0	1				
22	3	3	8	3	0.14	0.14	0.38	0.14	1	0	1	1				

Leyenda

	>0.80
	0.6-0.79
	0.4-0.59
	0.2-0.39
	0-0.19

Leyenda

	0
	1
	2
	3

Tabla 3: Índices sociométricos individuales y grupales del grupo de 2º de la ESO A.

• 2º C

AMBIENTE DE TRABAJO

AMBIENTE LÚDICO

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					

Tablas 7 y 8: Matrices sociométricas del grupo de 2º de la ESO C mostrando las relaciones de elección (en verde) y rechazo (en rojo) entre alumnos en el ambiente de trabajo en clase (izquierda) y en el ambiente lúdico (derecha). Las “i” simbolizan los compañeros que creen que les van a elegir y las “o” los compañeros que creen que les van a rechazar.

índices individuales										índices grupales						
Estatus de elecciones (Se)		Estatus de rechazos (Sr)		Popularidad (IP)		Impopularidad (II)		Reciprocidad de elecciones (Re)		Reciprocidad de rechazos (Rr)		Grado de cohesión grupal (IAg)		Grado de disociación grupal (IDg)		
trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	
1	3	2	1	2	0.15	0.10	0.05	0.10	2	2	1	1	0.056	0.058	0.020	0.030
2	0	0	7	8	0.00	0.00	0.35	0.40	0	0	1	2				
3	3	2	1	2	0.15	0.10	0.05	0.10	0	2	1	0				
4	2	7	1	0	0.10	0.35	0.05	0.00	2	2	0	0				
5	1	2	2	0	0.05	0.10	0.10	0.00	1	1	0	0				
6	2	2	3	4	0.10	0.10	0.15	0.20	1	1	1	1				
7	2	3	1	0	0.10	0.15	0.05	0.00	1	2	0	0				
8	2	3	0	1	0.10	0.15	0.00	0.05	1	2	0	0				
9	3	2	3	7	0.15	0.10	0.15	0.35	1	2	0	2				
10	6	4	0	1	0.30	0.20	0.00	0.05	2	2	0	0				
11	2	4	1	3	0.10	0.20	0.05	0.15	2	2	0	1				
12	0	0	6	8	0.00	0.00	0.30	0.40	0	0	1	1				
13	1	1	5	6	0.05	0.05	0.25	0.30	0	1	1	2				
14	8	5	0	0	0.40	0.25	0.00	0.00	3	2	0	0				
15	2	3	1	0	0.10	0.15	0.05	0.00	1	0	0	0				
16	2	5	9	3	0.10	0.25	0.45	0.15	2	1	1	1				
17	3	3	14	9	0.15	0.15	0.70	0.45	3	3	3	3				
18	5	2	2	1	0.25	0.10	0.10	0.05	2	0	0	0				
19	9	2	0	1	0.45	0.10	0.00	0.05	1	2	0	0				
20	4	0	1	0	0.20	0.00	0.05	0.00	1	0	0	0				

Leyenda

	>0.80
	0.6-0.79
	0.4-0.59
	0.2-0.39
	0-0.19

Leyenda

	0
	1
	2
	3

Tabla 9: Índices sociométricos individuales y grupales del grupo de 2º de la ESO C.

- 2º D

AMBIENTE DE TRABAJO

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1		i																						
2																								
3	i	o																						
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								
19																								
20																								
21																								
22																								
23																								
24																								

AMBIENTE LÚDICO

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								
19																								
20																								
21																								
22																								
23																								
24																								

Tablas 10 y 11: Matrices sociométricas del grupo de 2º de la ESO D mostrando las relaciones de elección (en verde) y rechazo (en rojo) entre alumnos en el ambiente de trabajo en clase (izquierda) y en el ambiente lúdico (derecha). Las “i” simbolizan los compañeros que creen que les van a elegir y las “o” los compañeros que creen que les van a rechazar.

ambiente	índices individuales								índices grupales							
	Estatus de elecciones (Se)		Estatus de rechazos (Sr)		Popularidad (IP)		Impopularidad (II)		Reciprocidad de elecciones (Re)		Reciprocidad de rechazos (Rr)		Grado de cohesión grupal (IAG)		Grado de disociación grupal (IDg)	
	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico	trabajo	lúdico
1	4	7	0	1	0.17	0.29	0.00	0.04	1	1	0	0	0.067	0.103	0.019	0.026
2	2	2	4	3	0.08	0.08	0.17	0.13	1	2	0	0				
3	3	2	0	0	0.13	0.08	0.00	0.00	2	2	0	0				
4	1	1	2	10	0.04	0.04	0.08	0.42	0	1	0	1				
5	6	1	0	1	0.25	0.04	0.00	0.04	3	1	0	0				
6	11	6	0	0	0.46	0.25	0.00	0.00	3	3	0	0				
7	3	1	1	7	0.13	0.04	0.04	0.29	1	1	1	2				
8	0	3	14	4	0.00	0.13	0.58	0.17	0	2	1	1				
9	1	3	2	3	0.04	0.13	0.08	0.13	1	2	0	1				
10	4	5	1	2	0.17	0.21	0.04	0.08	2	3	0	1				
11	1	3	9	8	0.04	0.13	0.38	0.33	1	3	1	2				
12	1	2	6	7	0.04	0.08	0.25	0.29	1	2	1	1				
13	2	4	0	1	0.08	0.17	0.00	0.04	2	2	0	0				
14	2	2	0	0	0.08	0.08	0.00	0.00	2	2	0	0				
15	11	5	0	0	0.46	0.21	0.00	0.00	3	3	0	0				
16	2	6	3	2	0.08	0.25	0.13	0.08	0	3	0	0				
17	3	3	0	0	0.13	0.13	0.00	0.00	2	2	0	0				
18	1	2	12	7	0.04	0.08	0.50	0.29	0	2	3	1				
19	3	3	1	0	0.13	0.13	0.04	0.00	1	3	0	0				
20	0	1	5	7	0.00	0.04	0.21	0.29	0	1	2	2				
21	2	2	0	0	0.08	0.08	0.00	0.00	2	2	0	0				
22	4	3	1	4	0.17	0.13	0.04	0.17	2	2	0	0				
23	3	6	3	1	0.13	0.25	0.13	0.04	1	3	0	0				
24	0	0	1	1	0.00	0.00	0.04	0.04								

Leyenda

	>0.80
	0.6-0.79
	0.4 - 0.59
	0.2 - 0.39
	0-0.19

Leyenda

	0
	1
	2
	3

Tabla 12: Índices sociométricos individuales y grupales del grupo de 2º de la ESO D.

Primeramente, puntualizar que cada hilera describe las elecciones o rechazos de un alumno concreto: por ejemplo en la Tabla 1 fila 1, se observa que el alumno 1 no elegiría para trabajar a los compañeros 5, 20 y 22 (color rojo) pero sin embargo elegiría a los número 6, 8 y 10 (color verde). Del mismo modo observamos que el alumno 1 creyó que le iban a elegir los compañeros 5 y 20 (simbolizados con una “i”) y creyó que le iban a rechazar los correspondientes al número 13, 15 y 22 (representados con una “o”).

Las tablas 3, 6 9 y 12 muestran que los rechazos entre alumnos son mas acusados (y se concentran en unos alumnos concretos) en el ambiente de trabajo (valores máximos de rechazo por grupo: 15 (A), 15 (B), 14 (C) y 14 (D) que en el ambiente lúdico (valores máximos de rechazo por grupo: 8 (A), 12 (B), 9 (C) y 10 (D)). El índice de impopularidad se calcula mediante el número de rechazos y, en consecuencia, los valores del índice de impopularidad son superiores en el ambiente de trabajo que en ambiente lúdico (valor máximo del índice de impopularidad en el ambiente de trabajo; 0,71 (A), 0,68 (B), 0,70 (C) y 0,58 (D), en el ambiente lúdico; 0,38 (A), 0,55 (B), 0,45 (C) y 0,42 (D)).

También se observa (tablas 3, 9 y 12) que hay un número mayor de elecciones recíprocas (y por lo tanto un mayor grado de cohesión) en el ambiente lúdico que en el ambiente de trabajo (valores del grado de cohesión por grupos: A; 0,084 lúdico y 0,080 trabajo. C; 0,058 lúdico y 0,056 trabajo. D; 0,103 lúdico y 0,067 trabajo). Destacar que las elecciones recíprocas son de gran importancia ya que cuanto más elevado sea su número, más posibilidades tendrá la clase de ser homogénea (Toesca, 1974). Toesca (1974) argumenta que los niños que tienen amigos se encuentran a gusto en clase y consiguen reducir las tensiones en el interior del grupo, previniendo los conflictos. Al no tener que asegurar su propia seguridad (que se encuentra asegurada en la mutua relación) se encuentra más a disposición de los otros y contribuyen a la cohesión del grupo.

Sin embargo, en las tablas 3, 6, 9 y 12 se muestra que hay un mayor número de rechazos mutuos en el ambiente lúdico que en el ambiente de trabajo, propiciando un mayor grado de disociación en el ambiente lúdico (valores del grado de disociación por clases. Clase A; 0,043 lúdico y 0,023 trabajo. Clase B; 0,03 lúdico y 0,02 trabajo. Clase C; 0,03 lúdico y 0,02 trabajo. Clase D 0,026 y 0,019 trabajo). Esto es lógico teniendo en cuenta que, como se ha comentado anteriormente, los rechazos en el ambiente de trabajo se encuentran más concentrados en unos pocos alumnos y por lo tanto hay pocos rechazos mutuos este ambiente. Sin embargo, cuanto menor sea el grado de disociación grupal mejor, ya que significará que hay menos reciprocidad de rechazos entre compañeros.

Limitar a 3 el número de elecciones y rechazos puede haber comportado una modificación leve de los resultados obtenidos. Sobre todo respecto al índice de cohesión y grado de disociación, que como se observa en las tablas 3, 6, 9 y 12, tienen valores muy bajos; la mayoría son inferiores a 0,1 (excepto el grado de cohesión grupal del grupo D). Se trata de valores bajos teniendo en cuenta que el índice de cohesión y disociación pueden oscilar entre 0 (mínima cohesión o disociación) y 1 (máxima cohesión o disociación).

Se considerará “aislado” a todo individuo que no haya recibido ninguna elección, y definiremos como “outsider” a todo individuo que haya obtenido una elección (Toesca, 1974). Según estas definiciones, encontramos que algunos alumnos están aislados; el alumno 1 del grupo B (observar tablas 4-6), los alumnos 2 y 12 del grupo C (tablas 7-9) y el alumno 24 del grupo D (tablas 10-12). Observamos un “outsider” en el grupo B; el alumno 23 (tablas 4-6). La recuperación de un aislado o “outsider” pasa en primer lugar por la pareja (Toesca, 1974), es decir, por la relación de elección con otro compañero. De este modo le tocará al maestro encontrar, entre los compañeros elegidos o deseados por el alumno aislado, aquellos que les acepten o los que no les rechazan, para que les ayuden a integrarse en el grupo clase. La recuperación de estos alumnos será un objetivo importantísimo en la propuesta práctica.

Una limitación de la sociometría empleada es que los datos que se obtienen son de tipo cuantitativo; por ello, no se manifiesta en absoluto la profundidad de los sentimientos expresados por el sujeto (Casanova, 1991). Otra limitación es el cambio continuo en las elecciones y rechazos desde que se realizó el sociograma, a principios de junio, hasta que se empiece a aplicar la propuesta práctica (principios de septiembre), periodo durante el cual pueden haber cambiado algunas de las relaciones entre los alumnos (principalmente las del ambiente lúdico).

Sin embargo, es interesante tener en cuenta que la posición sociométrica de un niño testimonia, generalmente, la forma en que se ha acomodado al grupo y cómo ha asimilado las normas del mismo (Toesca, 1974). De este modo, la reorganización de los grupos de estudio puede ser interesante para crear nuevas relaciones y posiciones sociométricas de los alumnos dentro de un nuevo grupo.

A modo de resumen, se observa que las elecciones mutuas son muy interesantes para crear un buen clima de aula y que estas abundan más en el ambiente lúdico. Con respecto a los rechazos, en el ambiente de trabajo se concentran en pocos alumnos y sin embargo en el ambiente lúdico se reparten más entre los distintos alumnos.

El siguiente objetivo específico de nuestro trabajo era “**conocer las sensaciones personales previas de los alumnos en el aula respecto al ambiente que hay en clase y sobre las posibles soluciones a los conflictos en el aula**”. Los datos para conocer esta información se encuentran en las respuestas a la preguntas 1-4 (correspondientes a la temática *Sensaciones en el aula*) y 13-17 (correspondientes a la temática *Resolución de conflictos y Opinión Personal*) del cuestionario “¿Cómo te sientes y actúas en el aula?”

Respecto a las cuatro primeras preguntas de la temática *Sensaciones en el aula*, la primera pregunta planteada en el cuestionario era:

1) ¿Cómo te sientes en el colegio?

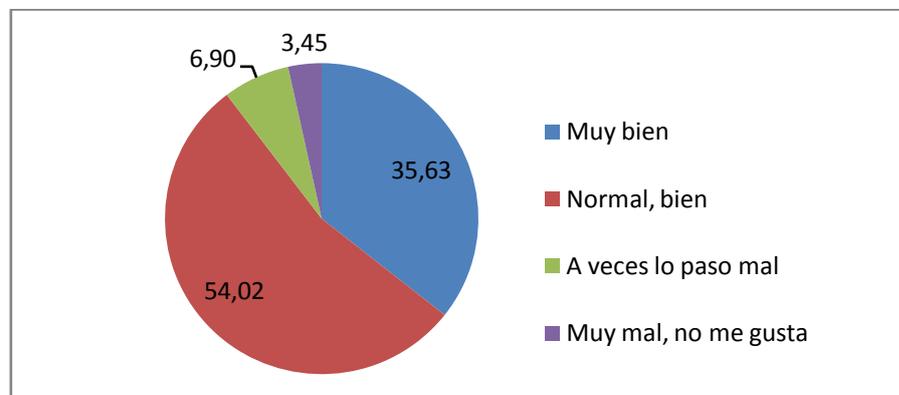


Figura 1: Respuestas de los alumnos a la pregunta: “¿Cómo te sientes en el colegio?”

Tal y como se observa en la Figura 1, el 89,65% del alumnado encuestado (78 alumnos de los 87 encuestados) afirman estar muy bien o bien en el colegio. Sin embargo, un porcentaje pequeño pero no insignificante (el 6,90%, correspondiente a 6 alumnos) afirman pasarlo mal a veces y 3 alumnos (correspondiente al 3,45% del alumnado encuestado) asegura pasarlo muy mal en el colegio.

La segunda pregunta del mismo cuestionario era:

2) ¿Cómo te llevas con tus compañeros?



Figura 2: Respuestas de los alumnos a la pregunta: "¿Cómo te llevas con tus compañeros/as?"

La Figura 2 indica que la mayoría del alumnado, el 54,02% (correspondiente a 47 de los 87 alumnos encuestados) afirma llevarse bien con sus compañeros/as y tener muchos amigos íntimos. Del resto, la mayor parte (un 36,78% correspondiente a 32 alumnos aseguran llevarse bien pero, sin embargo, con nadie en especial) y un 9,20% (8 alumnos) aseguran llevarse bien con dos o tres amigos. Destacar que ningún alumno encuestado ha afirmado no tener casi amigos.

La tercera pregunta de este apartado era:

3) Puntúa del 0-10 el buen/mal ambiente existente en tu clase (en general) (0, muy mal ambiente – 10 muy buen ambiente)

La media aritmética de los cuatro grupos de estudiantes es de 7,5. Sin embargo, es interesante dar el valor por clases: el promedio del grupo A era 8,3, el del grupo B 7,43, el del grupo C 6,45 y finalmente el del grupo D 7,9. De este modo, se observa que el ambiente en el grupo C no es percibido tan positivamente como en el resto de clases.

La cuarta cuestión de este apartado era:

4) Comenta qué crees que se podría hacer para mejorar el ambiente en clase

Los comentarios realizados por los alumnos se pueden dividir en dos temáticas: cambios que pueden hacer el alumnado y los cambios que dependen del profesorado.

Comentar que el 80,48% del alumnado (70 alumnos de los 87 encuestados) cita únicamente mejoras para el alumnado, el 13,78% (12 alumnos) cita cambios para ambos y el resto, el 5,74% (5 alumnos) apunta cambios únicamente del profesorado. Las propuestas de cambio se resumen a continuación:

- Cambios del alumnado:
 - ✓ hablar menos (20,80% correspondiente a 30 alumnos)
 - ✓ prestar más atención (16,% correspondiente a 23 alumnos)
 - ✓ no criticar (16,01% correspondiente a 23 alumnos)
 - ✓ no contestar tanto (8,09% correspondiente a 12 alumnos)
 - ✓ respetarse más (8,09% correspondiente a 12 alumnos)
 - ✓ trabajar en equipo (7,26% correspondiente a 11 alumnos)
 - ✓ no reírse de ellos (7,26% correspondiente a 11 alumnos)
 - ✓ cambiar la actitud (7,26% correspondiente a 11 alumnos)
 - ✓ apoyarse más (4,45% correspondiente a 6 alumnos)
 - ✓ conocerse más (2,83% correspondiente a 4 alumnos)
 - ✓ que algunos no fueran “chulillos” (1,94% correspondiente a 3 alumnos)

- Cambios del profesorado:
 - ✓ que saquen de clase a los que no quieren trabajar, castigarles más (70,59% correspondiente a 5 alumnos)
 - ✓ castigar menos (29,41% correspondiente a 2 alumnos)

Como resumen de este bloque de resultados podemos decir que el 89 % del alumnado encuestado afirma estar muy bien o bien en el colegio.

La mayoría de los estudiantes (54%) aseguran llevarse muy bien y tener muchos amigos en el colegio, el 36% opinan que se llevan bien con bastantes pero con nadie en especial y el 9,2% del alumnado asegura “llevarse bien con 2-3 amigos. En nuestro caso, ningún alumno ha respondido “no tener casi amigos”. Estos resultados van en la misma línea que los obtenidos en un estudio sobre bullying realizado en el país Vasco (Garaigordobil y Oñoderra, 2010), siendo los porcentajes ofrecidos en este estudio del 75, 8%, 17,3%, 6,2%, 0.7% respectivamente.

En general, los alumnos encuestados, califican el ambiente de la clase como bueno, adjudicándole una media aritmética de 7,5 sobre 10 puntos. Esta nota se puede comparar con un estudio sobre el clima escolar realizado en los centros escolares de Cataluña (Bisquerra y Martínez, 1998) donde la media aritmética obtenida para los alumnos de Cataluña era de 8.4 (0,9 puntos superior).

Es interesante comentar que, desde la perspectiva del alumnado, los conflictos entre iguales no son los que más incidencia tienen en la consecución de un buen clima de centro, aunque estos han sido considerados como uno de los indicadores más consistentes a la hora de medir el bienestar psico-social de todos los actores de la institución escolar (del Rey, 2003; Aguado, 2008; Rodríguez, 2007; Araos y Correa, 2004 (citados en Generalitat de Cataluña, 2011)).

Pese a estos datos positivos, sin embargo, hay que destacar en nuestro estudio que un pequeño porcentaje (3,45%) del alumnado afirma pasarlo muy mal en el colegio y no gustarle. Esta proporción también está en consonancia con lo publicado en el País Vasco (Garaigordobil y Oñoderra, 2010). Por este motivo, se señalan distintas opciones para seguir mejorando el ambiente escolar. Entre ellas destacan hablar menos (20,80%), prestar más atención (16,01%) y no criticar (16,01%) por parte del alumnado y, por parte del profesorado se propone que saquen de clase a los que no quieren trabajar y castigarles más (70,59%) y por otro lado castigar menos (29,41%).

Las preguntas 13-16 correspondían al apartado *Resolución de conflictos*. La pregunta 13 era:

13) ¿Crees que la mayoría de conflictos que ocurren en tu clase se pueden solucionar fácilmente?

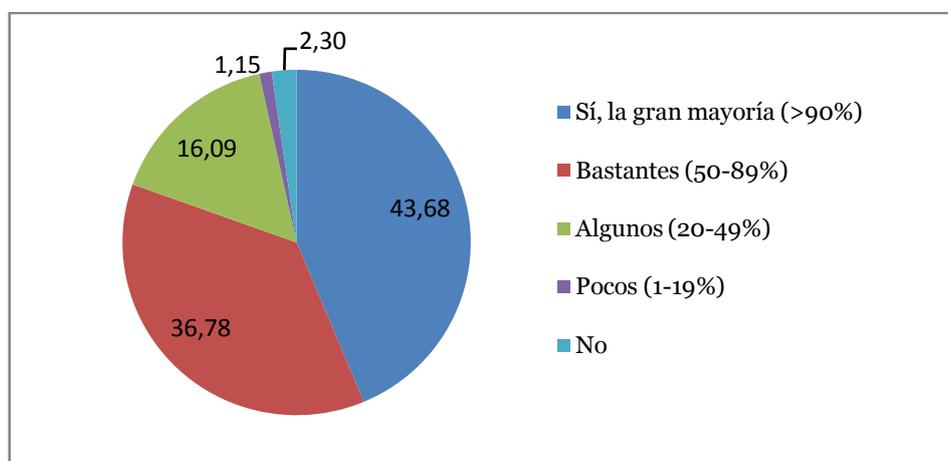


Figura 3: Respuestas de los alumnos a la pregunta: "¿Crees que la mayoría de los conflictos que ocurren en tu clase se pueden solucionar fácilmente?"

La Figura 3 indica que la gran parte de los alumnos (el 43,68%, correspondiente a 38 alumnos) es positivo y piensa que la mayoría de los conflictos tienen fácil solución. De los restantes, la mayoría (36,78%, correspondiente a 32 alumnos) asegura que bastantes conflictos son de fácil solución. Sin embargo, el 16,09% del alumnado (14 alumnos) solo cree que algunos conflictos son fáciles de solucionar, un alumno (el 1,15%) asegura que pocos y 2 (2,30%) dicen que no son fáciles de solucionar.

La pregunta 14 era:

13) ¿Crees que si la persona que se siente agredida compartiera sus sentimientos, ayudaría a resolver conflictos?

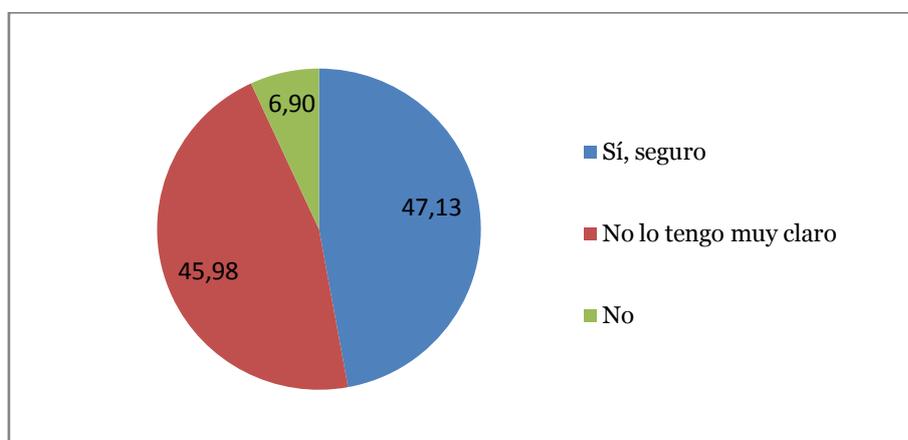


Figura 4: Respuestas de los alumnos a la pregunta: "¿Crees que si la persona que se siente agredida compartiera sus sentimientos, ayudaría a resolver los conflictos?"

La Figura 4 indica que poco menos de la mitad del alumnado (41 alumnos, correspondiente al 47,13%) cree en compartir los sentimientos de la víctima para resolver los conflictos. Por otro lado, un 6,90% (6 alumnos) asegura que esta técnica no ayudaría a resolver los conflictos y un porcentaje bastante elevado (el 45,98%, correspondiente a 40 alumnos) responden no tenerlo muy claro.

La pregunta 15 era:

14) ¿Piensas que si en vuestra clase hubiera “mediadores de conflictos” ayudaría a resolverlos?

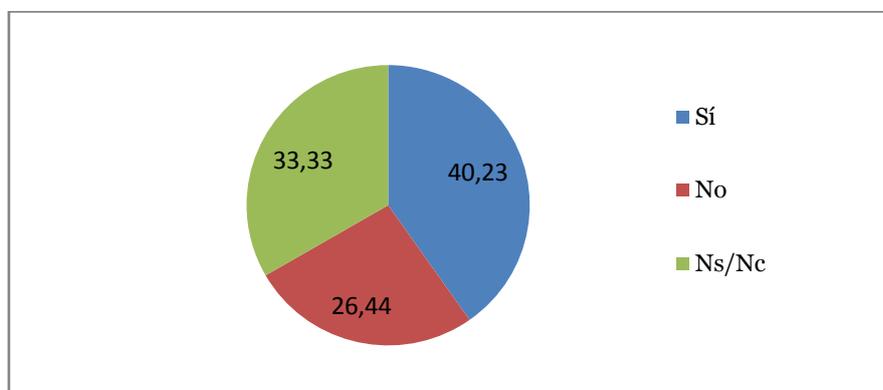


Figura 5: Respuestas de los alumnos a la pregunta: “¿Piensas que si en vuestra clase hubiera “mediadores de conflictos” ayudaría a resolverlos?”

La figura 5 indica que el 40,23% de los alumnos encuestados (35) cree en la mediación para resolver los conflictos, el 26,44 % (correspondiente a 23 alumnos) no cree en esta metodología y el 33,33% (29) no lo saben.

La pregunta 16 era:

15) ¿Piensas que sería necesario tener más espacios de diálogo en clase para tratar de resolver los conflictos entre alumno?

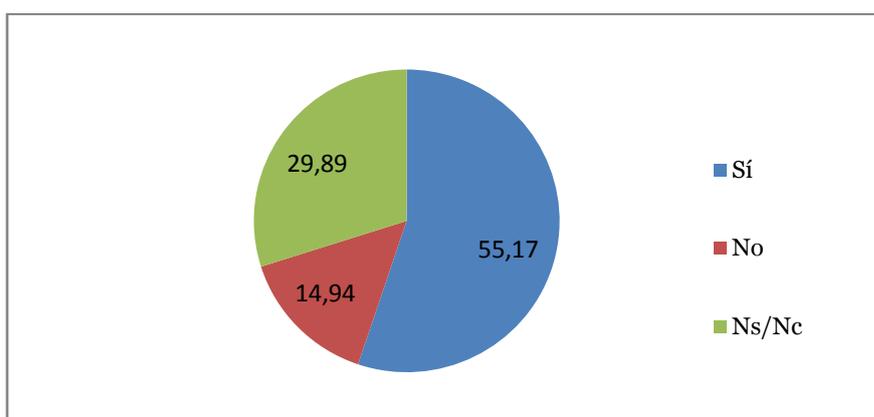


Figura 6: Respuestas de los alumnos a la pregunta: “¿Piensas que sería necesario tener más espacios de diálogo en clase para tratar de resolver los conflictos entre alumnos?”

Como resumen de este bloque de resultados podemos decir que el 80,46 % del alumnado encuestado afirma que, bastantes o la gran mayoría de los conflictos que ocurren en clase tienen fácil solución.

Respecto a las posibles soluciones, aproximadamente la mitad del alumnado (47,13%) asegura que compartir los sentimientos puede ayudar a resolver los conflictos. Se trata de un porcentaje un poco superior al del alumnado que cree en los mediadores de conflictos para solucionarlos (40,23%). Estos resultados van en la línea que apunta la Generalitat de Cataluña (2011), argumentando que el clima escolar ha mejorado con la introducción de la mediación como estrategia del proyecto educativo global junto a otras iniciativas de mejora de las relaciones y de la participación. Sin embargo, son escasos los estudios realizados con voluntad de analizar de manera rigurosa los efectos de la mediación escolar y prácticamente inexistentes desde la perspectiva institucional de la introducción de la mediación (Generalitat de Cataluña, 2011).

La mayoría del alumnado (55,17%) cree en la eficiencia de los espacios de diálogo en clase para resolver conflictos entre compañeros. Estos resultados van en la misma línea que distintos programas para tratar el *bullying* que incluyen el aumento de espacios de diálogo entre el alumnado. Entre ellos destaca la implementación del programa Olweus contra el *bullying* en Noruega (1993) que obtuvo reducciones del 30-50% del nivel medio de bullying; el Programa Zero de Noruega implementado en 2003 a 20.449 alumnos en que disminuyó el número de agresores un 25% un año después de su implementación y la aplicación del mismo Programa Zero en Irlanda, que supuso la disminución del 50% de agresores (Ortega, 2010). La implementación del mismo Programa Zero (en Noruega y Irlanda) dio resultados distintos, sugiriendo la importancia que el proceso de implementación de los programas es decisivo para contribuir a su éxito (Ortega, 2010).

Otro trabajo destacado lo encontramos en las investigaciones evaluativas del programa *Teaching students to be peacemakers* (TSP). Este programa se ha llevado a cabo en centros escolares de todo el mundo, especialmente en Estados Unidos y Canadá. Se trata de un programa basado en la construcción del conflicto como un elemento positivo de aprendizaje siempre que pueda resolverse de manera constructiva. Después de años de aplicar el programa, los autores han podido llevar a cabo investigaciones para analizar los resultados (Johnson, 1998 (citado en Generalitat de Cataluña, 2011)). Los resultados de estos estudios indican la drástica disminución de la recurrencia al profesorado para solucionar los problemas personales, ya que con la aplicación del programa TSP la mayoría de conflictos se resuelven entre los mismos alumnos.

Stevahn 2004 (citado en Generalitat de Catalunya, 2011) llega a las mismas conclusiones que Johnson, después de llevar a cabo 12 estudios para analizar los efectos del programa TSP aplicado al currículum. La autora define que en el plano curricular, la utilización de estas técnicas también es positiva, ya que hace aumentar la comprensión de las materias al utilizar un método de aprendizaje cooperativo basado en la argumentación.

A parte del programa TSP, Karp y Breslin (2001) (citados en Generalitat de Catalunya, 2011), llevaron a cabo un estudio empírico de evaluación de programas de justicia restaurativa en el ámbito escolar. En su caso se trata de un estudio hecho a partir de entrevistas telefónicas a informantes claves de tres centros de educación secundaria de los Estados Unidos de América. Sus resultados coinciden con los de Johnson, Stevahn y otros autores que han reflexionado sobre las consecuencias de la mediación en los centros escolares. Karp y Breslin (2001) concluyen que cuando se aplican estas técnicas hay una disminución en las sanciones disciplinarias, hecho que se considera positivo para el clima de centro (Ortega, 2010).

La pregunta 17, corresponde a un nuevo apartado titulado *Opinión personal* y la cuestión que se les formuló era:

16) ¿Qué opinas de los chicos/as que se meten con otros?

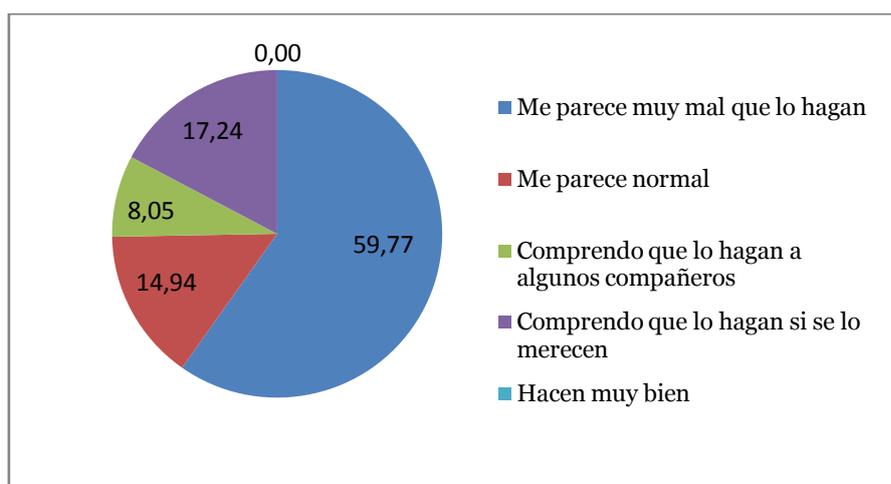


Figura 7: Respuestas de los alumnos a la pregunta: "¿Qué opinas de los chicos/as que se meten con otros?"

Como resumen de este bloque de resultados podemos decir que la mayoría de los alumnos encuestados (59,77%) les parece muy mal que compañeros de clase se metan con otros. Este resultado va en la línea de afirmaciones como las de Ortega (2010), que apunta que la mayoría de escolares conoce bien el fenómeno del *bullying* y tiene perfecta conciencia sobre la inmoralidad que esta conducta implica.

Sin embargo, hay que destacar que un 40,23% del alumnado justifica de alguna forma estos comportamientos. Este alto porcentaje nos parece preocupante puesto que, tal y como apunta Ortega (2010), la mayoría de conductas agresivas que terminan siendo fenómenos de *bullying* emergen sin provocación alguna por parte de la víctima, aunque es frecuente que el agresor encuentre la manera de justificar su comportamiento, en rasgos de personalidad, en el aspecto físico, en hábitos o actitudes que a él le parecen destacables de la persona que se convierte en objeto de su maldad. Se trata de un porcentaje elevado que podría ser trabajado en la propuesta práctica.

El siguiente objetivo específico era “**conocer si los alumnos están involucrados en actos de falta de respeto, su papel en estos actos (actores, víctimas o cómplices), cómo actúan ante la situación y el motivo por el que se cometen estas acciones**”. Los datos para conocer esta información se encuentran en las respuestas a la preguntas 5-12 del cuestionario “¿Cómo te sientes y actúas en el aula?” Estas preguntas se encuentran organizadas en tres apartados.

El primer apartado titulado *¿Te faltan el respeto?* comprendía las preguntas de la 5-7.

La pregunta 5 era:

5) ¿Te sientes aislado o rechazado por tus compañeros desde que empezó el curso?

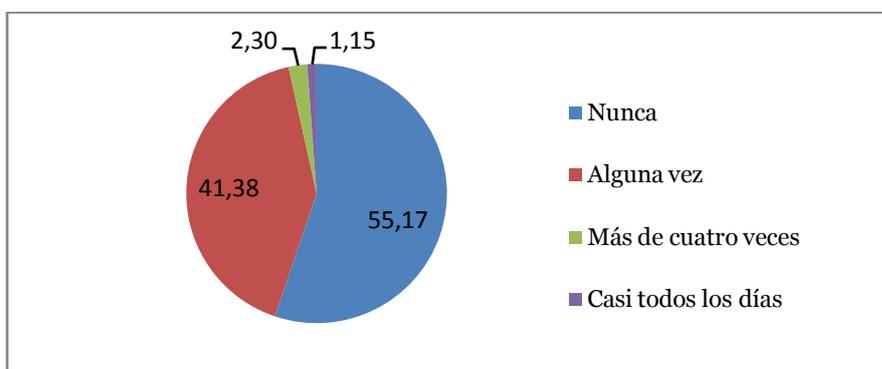


Figura 8: Respuestas de los alumnos a la pregunta: “¿Te sientes aislado o rechazado por tus compañeros desde que empezó el curso?”

La Figura 8 indica que la mayoría de estudiantes (el 55,17% correspondiente a 48 alumnos) afirman no haberse sentido aislado o rechazado desde que empezó el curso. Sin embargo, 39 alumnos (correspondiente al 41,3 8%) afirman haberse sentido de este modo en este curso escolar, 2 alumnos (2,30%) aseguran haberles ocurrido más de cuatro veces desde que empezó el curso y a un alumno (el 1,15%) le ocurre casi todos los días.

La pregunta 6 era:

6) ¿Te han faltado el respeto en este curso académico?

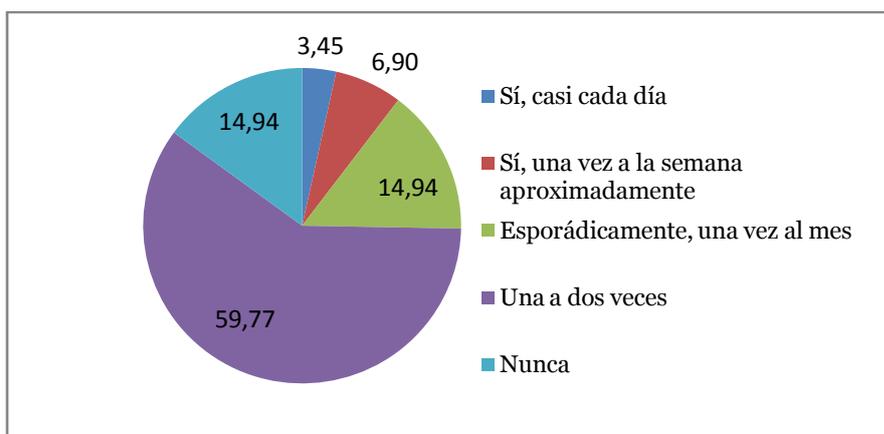


Figura 9: Respuestas de los alumnos a la pregunta: “¿Te han faltado el respeto en este curso académico?”

La Figura 9 muestra que a 13 alumnos (el 14,94% de los encuestados) nunca les ha faltado el respeto en este curso académico. Esto significa que al 85,06 % les ha faltado el respeto. La mayoría de ellos (el 59,77% correspondiente a 52 alumnos) afirma haberle ocurrido una o dos veces. Trece alumnos (el 14,94%) aseguran que les ocurre esporádicamente, una vez al mes aproximadamente. Seis de ellos (el 6,90%) aseguran que les ocurre una vez a la semana aproximadamente y tres (el 3,45%) afirman que les ocurre cada día.

La pregunta 7 era:

7) ¿Cómo reaccionas cuando te faltan el respeto?



Figura 10: Respuestas de los alumnos a la pregunta: "¿Cómo reaccionas cuando te faltan el respeto?"

La Figura 10 indica que las reacciones de los alumnos son bastante distintas: 31 alumnos (el 35,63%) dice insultarles, 30 alumnos (el 34,48%) asegura que no les importa y pasa de ellos, 13 (el 14,94%) afirma que se sienten mal y no saben qué hacer para que no les ocurra, 6 (el 6,90%) aseguran explicarles que su comentario les molesta y piden que no vuelva a ocurrir (comportamiento asertivo) y finalmente 7 alumnos (8,05%) aseguran que esto no les sucede.

Como resumen de este bloque de resultados podemos decir que la gran mayoría del alumnado encuestado (85,06%) asegura que le han faltado el respeto en este curso escolar. Se trata de un porcentaje ligeramente superior al 75% obtenido por el estudio realizado por el Centro Reina Sofía en 2005 (Sindic de Greuges, 2006) y al reportado con los alumnos del País Vasco (Garaigordobil y Oñoderra, 2010) donde más del 50% del alumnado encuestado reconoce ser testigos de distintos actos de falta de respeto. Sin embargo, la diferencia de resultados puede ser debida al reducido tamaño de la muestra de estudio del presente TFM (87 alumnos), comparada con 800 estudiantes (Centro Reina Sofía) y 762 estudiantes (estudio País Vasco).

En referencia a la victimización, el presente estudio muestra que el 55,17% del alumnado encuestado asegura que nunca se ha sentido rechazado por sus compañeros durante este curso. Esta diferencia de porcentajes (85,06% y 55,17%) puede tener dos lecturas: la primera sería que muchas de las faltas de respeto recibidas son leves, y no generan un aislamiento a la víctima o bien que algunos niños y niñas nieguen su condición de víctimas (Fonzi, 2006 (citado en Ortega, 2010)).

El 1,15% del alumnado encuestado asegura sentirse aislado o rechazado casi todos los días. Este porcentaje es bastante inferior al 5% descrito por Peter-Paul Heinemann 1972-1973 (citado en Ortega, 2010) o al 22,6% de acoso escolar apuntado por Garaigordobil y Oñoderra (2010). Sin embargo, el tamaño de la muestra puede ser un factor clave además del tipo de centros analizados.

Por otro lado, el 14,94% del alumnado encuestado asegura no saber cómo reaccionar cuando le faltan el respeto y el 35,63% asegura insultarles. Estos resultados son preocupantes y se tratará de añadir medidas en la propuesta práctica para solucionarlo.

El segundo apartado titulado *¿Faltas el respeto a tus compañeros/as?* comprendía las preguntas de la 8-10. La pregunta 8 era:

8) Y tú, ¿te metes y/o tratas mal a algún compañero?

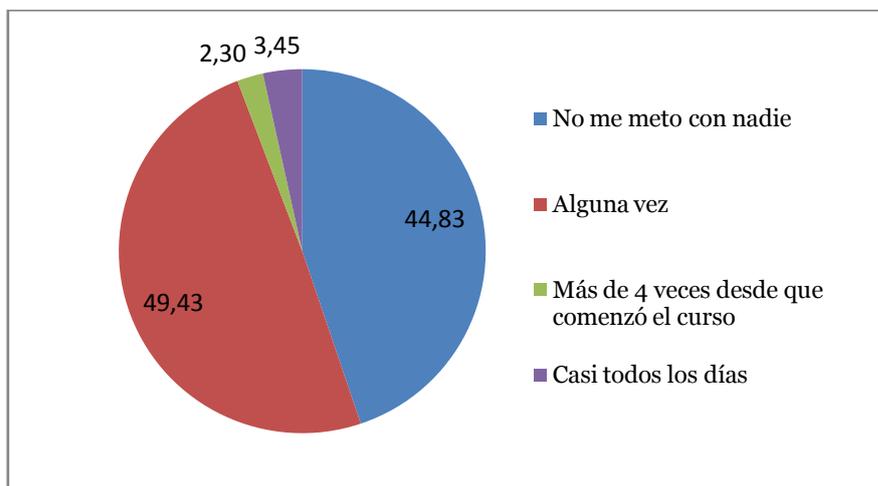


Figura 11: Respuestas de los alumnos a la pregunta: "Y tú, ¿te metes y/o tratas mal a algún compañero/a?"

La Figura 11 nos ilustra que, aunque 39 estudiantes (el 44,83%) asegura no faltar el respeto a sus compañeros, el resto (el 55,17% de los alumnos) acepta hacerlo. La mayoría de estos (43 alumnos correspondientes al 49,43% del total) asegura hacerlo

alguna vez, 2 alumnos (el 2,30%) afirma haberlo hecho más de 4 veces desde que comenzó el curso y 3 (el 3,45% de los alumnos encuestados) aseguran hacerlo cada día.

La pregunta 9 era:

9) ¿Cómo te sientes cuando faltas el respeto a algún compañero?

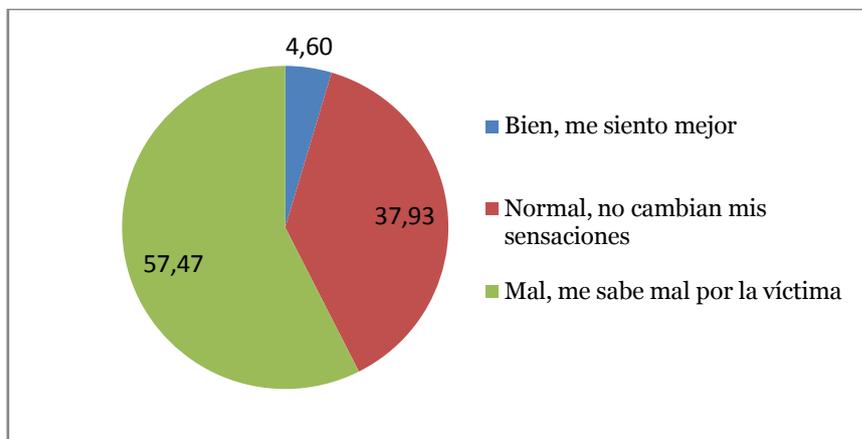


Figura 12: Respuestas de los alumnos a la pregunta: “¿Cómo te sientes cuando faltas el respeto a algún compañero?”

La Figura 12 indica que la mayoría de los alumnos encuestados (50 alumnos, correspondiente al 57,47%) afirma sentirse mal y saberles mal por la víctima. Sin embargo, 33 alumnos (el 37,93%) afirma no cambiarles sus sensaciones al realizarlo y solo 4 alumnos (el 4,6%) aseguran sentirse mejor.

La pregunta 10 era:

10) Si tú intimidas o maltratas a algún compañero/a, ¿por qué lo haces?

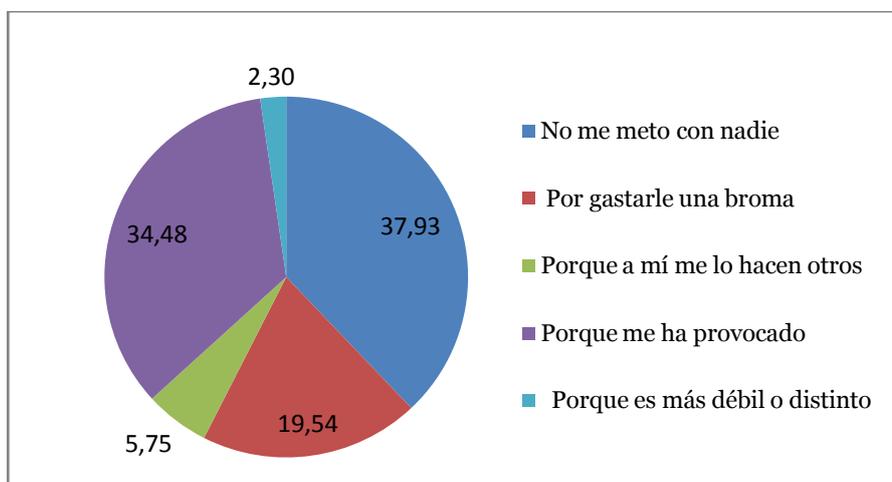


Figura 13: Respuestas de los alumnos a la pregunta: “Si tu intimidas o maltratas a un compañero/a ¿por qué lo haces?”

En la Figura 13 observamos la diversidad de motivos que llevan a los alumnos a intimidar o maltratar a sus compañeros/as. Aunque 33 alumnos (el 37,93%) asegura no hacerlo, la principal causa entre los que lo realizan es la provocación; 30 alumnos (un 34,38%) aseguran que lo hacen porque antes les han provocado. El segundo motivo más habitual para 17 alumnos (el 19,54%) es por gastarles una broma. Finalmente, 5 alumnos (el 5,75%) aseguran hacerlo porque otros se lo hacen y 2 alumnos (el 2,3%) aseguran que es porque la víctima es distinta o más débil.

Como resumen de este bloque de resultados podemos afirmar que la mayoría del alumnado encuestado (el 55,17%) asegura meterse con algún/a compañero de clase.

Estos resultados son ligeramente superiores al 44% de los reportados por el Centro Reina Sofía en 2005 (Sindic de Greuges, 2006). La diferencia de tamaño de muestra (800 respecto a 87) puede afectar a la variación de los resultados.

El 3,45% de ellos afirma meterse con alguien casi todos los días, porcentaje más bajo al 5% obtenido por Peter-Paul Heinemann 1972-1973 (citado en Ortega, 2010). Sin embargo, este porcentaje podría ser ligeramente superior teniendo en cuenta los resultados de Sutton y Smith 1999 (citados en Ortega, 2010), quienes descubrieron que alrededor del 60% de los niños y niñas que habían sido nominados por sus compañeros y compañeras como agresores se percibían a sí mismos como defensores de la víctima.

Asimismo el estudio del País Vasco analizado anteriormente (Garaigordobil y Oñoderra, 2010) da resultados sobre los porcentajes de alumnos que reconocen ser agresores muchas veces en distintas conductas agresivas. Destaca por sus elevados porcentajes ya que el 4,4% de ellos habla mal de un compañero, el 3,1% asegura insultar y el 3,3% pone motes ofensivos. El principal motivo alegado por nuestros estudiantes para seguir este comportamiento es porque antes le han provocado, y la mayoría afirma sentirse mal cuando se comporta así.

Aunque el 57,47% del alumnado asegure sentirse mal al faltar el respeto, destacar que el 42,53% asegura sentirse mejor o no cambiarle sus sentimientos en realizarlo. Este porcentaje es preocupante y se tratará de trabajar en la propuesta práctica

Respecto a los motivos que llevan a intimidar o maltratar los compañeros, el 34,48% asegura que anteriormente les ha provocado y el 5,75% lo hace porque a él le intimidan otros. Sin embargo, investigaciones recientes (Roland e Idsoe, 2001; Salmivalli y Nieminen, 2002 (citados en Ortega, 2010) aseguran que las acciones de *bullying* no obedecen a la ira sino que están dirigidas a alcanzar alguna recompensa social.

El 2,30% del alumnado encuestado asegura intimidar a otro porque es más débil o diferente. Este resultado coincide con un estudio de Keltner, 2003 (citado en Ortega, 2010) en el que asegura que sentirse poderoso puede aumentar la autoestima, la autoeficacia para la agresión y, en consecuencia, derivar en la conducta denigrante hacia otros.

El último apartado de este bloque llevaba por título *¿Eres cómplice de situaciones de falta de respeto?* Comprendía las cuestiones 11 y 12. La pregunta 11 era:

11) ¿Ves cómo alguien de tu clase falta el respeto a otro compañero/a?

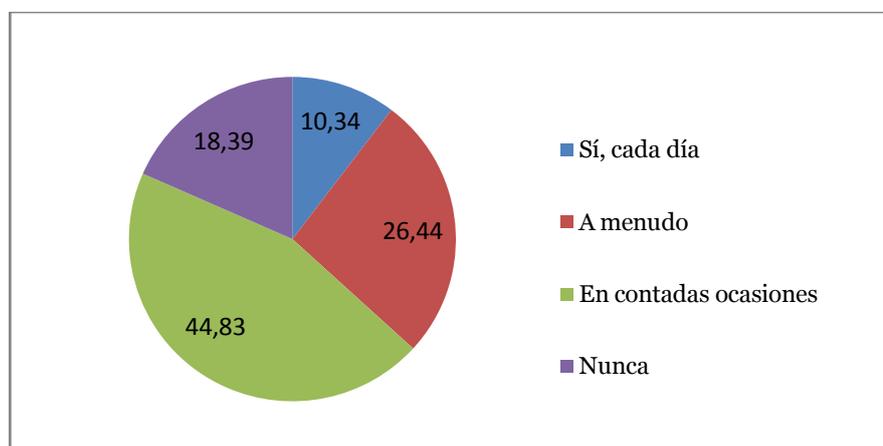


Figura 14: Respuestas de los alumnos a la pregunta: "¿Ves cómo alguien de tu clase falta el respeto a otro compañero/a?"

La Figura 14 ilustra que, aunque 16 alumnos (el 18,39%) aseguran no haber visto ninguna falta de respeto hacia otros compañeros/as, más del 80% asegura presenciar estas situaciones. Sin embargo, la mayoría (39 alumnos, correspondiente al 44,83%) asegura presenciarlo en contadas ocasiones. Veintitrés alumnos (el 26,44%) afirma presenciar situaciones de este modo a menudo y 9 alumnos (10,34%) asegura vivirlas cada día.

La pregunta 12 era:

12) Si es así, ¿qué haces cuando eres testimonio de una escena de falta de respeto?

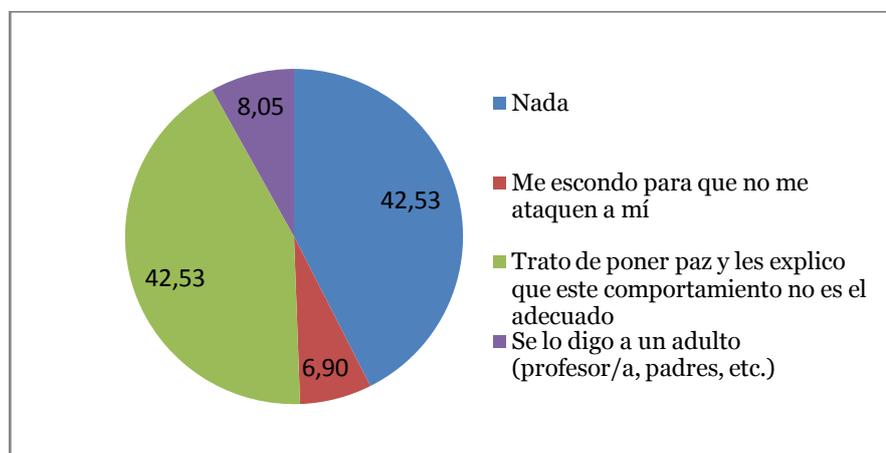


Figura 15: Respuestas de los alumnos a la pregunta: "Si es así, ¿qué haces cuando eres testimonio de una escena de falta de respeto?"

La Figura 15 muestra gráficamente las reacciones que tienen los alumnos cuando presencian una escena de falta de respeto en la que no están involucrados en primera persona. Se observan dos reacciones mayoritaria; 17 alumnos (el 42,53%) aseguran no hacer nada y 17 alumnos (el mismo porcentaje) afirman tratar de poner paz y explicarles que el comportamiento que están teniendo no es el adecuado (una actuación muy asertiva). Sin embargo, 7 alumnos (el 8,05%) aseguran ponerse en contacto con un adulto y 6 alumnos (el 6,90%) dice esconderse para no ser agredido.

Como resumen de este bloque de resultados podemos decir que el 81,61% del alumnado encuestado asegura presenciar escenas de falta de respeto.

Nishina y Juvonen (2005, estudio 1) (citados en Ortega, 2010) demostraron que el mero hecho de presenciar estas agresiones como testigo estaba relacionado con mayores niveles de ansiedad diaria en el caso de niños de 11 años.

Respecto a las actuaciones ante la presencia de un acto de falta de respeto, el 42,53% del alumnado encuestado asegura tratar de poner paz. Este valor va en la línea del 32,2% de Garaigordobil y Oñoderra (2010). Sin embargo, el conocimiento de la inmoralidad del acoso escolar que tienen los alumnos no se traduce en un sentimiento

generalizado de oposición ante las conductas del agresor ni en el apoyo hacia las víctimas; si esto fuera así el *bullying* no se mantendría (Ortega, 2010).

Juvenon y Galvan (2008) (citados en Ortega, 2010) han sugerido que al menos hay dos motivos por los que los niños evitan tomar partido a favor de la víctima. El primero es que desean mejorar su propio estatus social pareciéndose más a la persona que tiene poder (agresor) distanciándose de la víctima con bajo estatus. El segundo motivo es la autoprotección: al ponerse de parte del agresor, o al menos pareciendo aceptar su conducta, el niño disminuye su propio riesgo de convertirse en la siguiente víctima. Así pues, los niños con alto estatus tienen más probabilidad de ponerse de parte de la víctima (Caravita y otros, 2008; Salmivalli y otros, 1996 (citados en Ortega, 2010)).

El Programa Nacional Kiva de Finlandia, aplicado a más de 20.000 estudiantes para combatir el *bullying*, detectó un aumento del número de actos de defensa a la víctima después de la aplicación del Programa.

En nuestro estudio obtenemos que el 42,53% de los encuestados asegura no hacer nada en presenciar una situación de falta de respeto, porcentaje más elevado al 23,7% de los alumnos del País Vasco encuestados en el estudio tratado (Garaigordobil y Oñoderra, 2010).

Aunque en nuestro trabajo no hemos analizado el sexo de los implicados en los conflictos, algunos estudios sugieren que suele haber un mayor porcentaje de chicos en roles de animadores y ayudantes del agresor mientras que las chicas se distribuyeron más frecuentemente en el rol de defensoras (Salmivalli *et al*, 1991 (citado en Ortega, 2010)). En la misma línea, ciertos estudios (Hoffman, 1982; 2000; Maccoby, 1998; Olweus, 1991 (citados en Ortega, 2010)) definen que las chicas sienten más el dolor ajeno, y por tanto son más conscientes del daño que ciertos comportamientos pueden provocar en los demás.

Ortega (2010), asegura que es posible que los espectadores influyan de forma importante en el *bullying*. Salmivalli y otros (1996) (citado en Ortega, 2010) investigaron los distintos roles participantes que los niños pueden adoptar en estas situaciones: víctima, agresor y espectador. Los resultados demostraban que muchos niños, en vez de apoyar a la víctima, actuaban de diversas formas que favorecían y mantenían el *bullying*: risas, muestras de ánimo, silencio ante la presencia del acto de falta de respeto, etc.

El siguiente objetivo específico a alcanzar era “**analizar si los alumnos tienen un comportamiento asertivo en clase**”. Los datos para conocer esta información se encuentran en las respuestas a la preguntas del cuestionario “Eres asertivo” respondido por parte del alumnado.

La primera cuestión era:

1) No me cuesta trabajo defenderme ante los demás

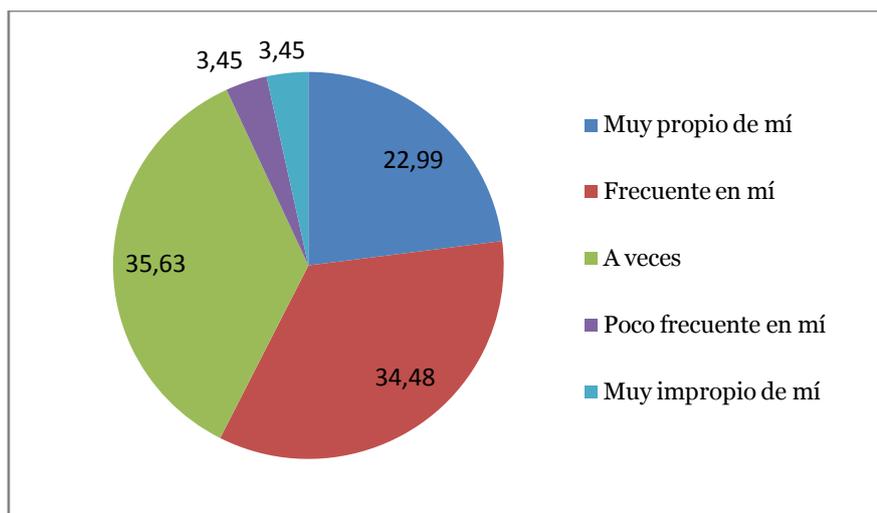


Figura 16: Respuestas de los alumnos a la cuestión: “No me cuesta defenderme ante los demás”

En la Figura 16 se observa que es muy propio de un 22,99% del alumnado encuestado (20 alumnos) defenderse ante los demás. Otros 30 alumnos (34, 38%) afirman que es frecuente en ellos defenderse ante los demás. Sin embargo la mayoría del alumnado (31 alumnos, un 35,63%) aseguran que a veces se defienden ante los compañeros, pero no es muy propio de ellos. Por otro lado, 3 alumnos (un 3,45%) aseguran que es poco frecuente en ellos defenderse ante los demás y otros 3 alumnos (mismo porcentaje) aseguran que es muy impropio de ellos.

La segunda cuestión era:

2) Cuando un compañero/a hace alguna cosa que me molesta mucho...

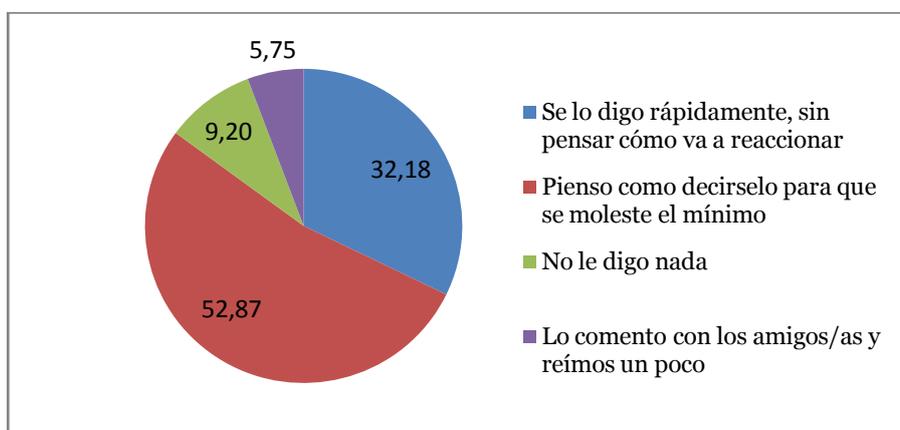


Figura 17: Respuestas de los alumnos a la cuestión: "Cuando un compañero/a hace alguna cosa que me molesta mucho..."

La Figura 17 indica que la mayoría del alumnado (un 52,87% correspondiente a 46 alumnos) asegura pensar cómo decírselo para que no se moleste. Un 32,18% (28 de los alumnos encuestados) afirma que se lo diría rápidamente sin pensar cómo va a reaccionar. Cinco alumnos (el 5,75%) afirman que lo comenta con amigos y se ríen un poco y otros 8 (9,20%) no dirían nada.

La tercera cuestión era:

3) María es muy nerviosa y se mueve en clase constantemente. Pablo, se sienta detrás de ella y la actitud de María le desconcentra ¿Qué harías si fueras Pablo?

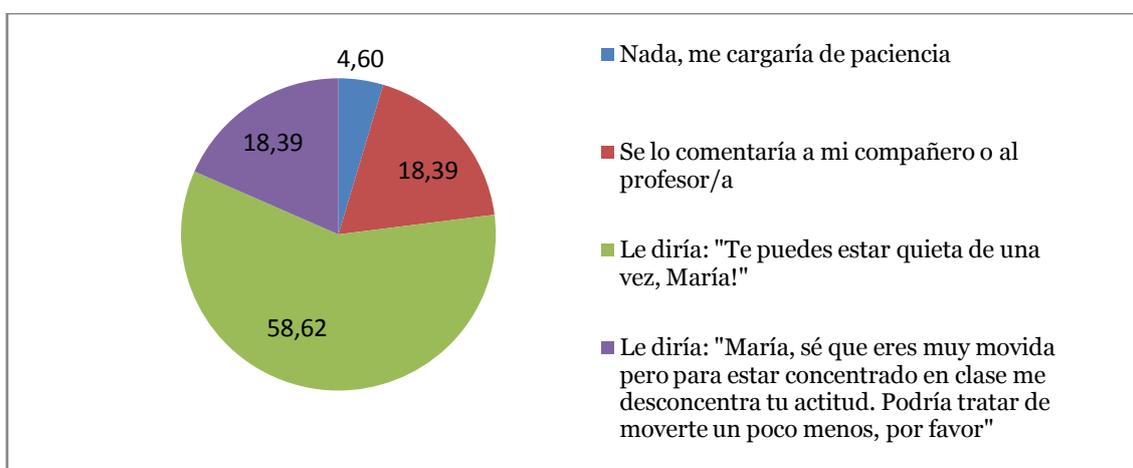


Figura 18: Respuestas de los alumnos a la cuestión: "¿Qué harías si una compañera de tu clase, que es muy nerviosa, te está molestando?"

La Figura 18 muestra que la mayoría de los encuestados (un 58,62%, correspondientes a 51 alumnos) se lo diría sin pensar mucho y de un modo poco asertivo. Sin embargo, 16 alumnos (un 18,39%) se lo comentarían a un compañero o profesor y otros 16 (mismo porcentaje) tratarían de comentárselo asertivamente para que no se ofendiera. Por otro lado, cuatro alumnos (el 4,6%) aseguran que no le dirían nada y que se cargarían de paciencia.

La cuarta cuestión era:

4) El profesor de inglés os explica una norma ortográfica que no concuerda con la que aprendiste en la academia en la que estudias ¿Qué haces?

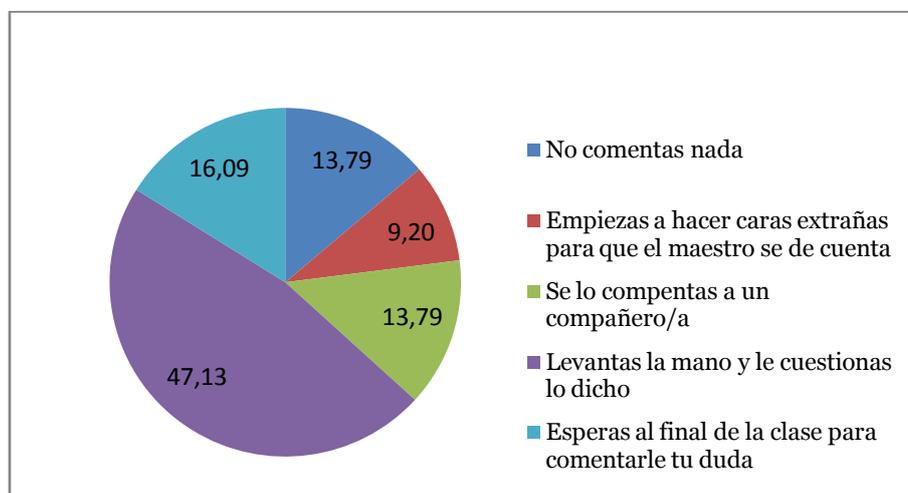
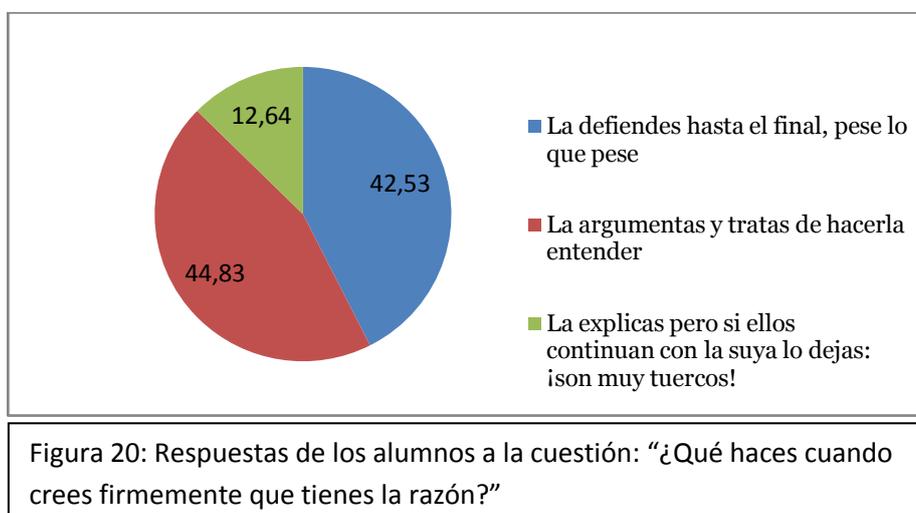


Figura 19: Respuestas de los alumnos a la cuestión: “¿Qué harías si tu profesor te enseña una norma diferente a la que has aprendido en otra academia?”

La Figura 19 muestra que un elevado porcentaje de alumnos (47,13%, correspondiente a 41 alumnos), levantaría la mano y cuestionaría lo dicho en medio de la clase. Otros 14 alumnos (16,09%) comentan que esperarían al final de la clase para comentarle la duda. Sin embargo, 12 alumnos (el 13,79%) no comentarían nada y otros 12 alumnos (mismo porcentaje) aseguran que se lo comentarían a un compañero/a. Ocho alumnos (9,20%) han respondido que harían caras extrañas para llamar la atención del profesor/a.

La quinta cuestión era:

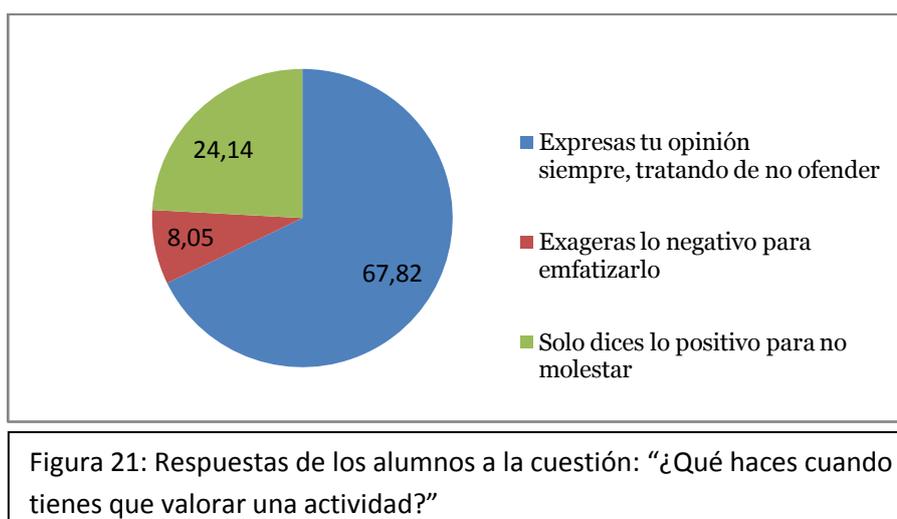
5) Cuando crees firmemente que tienes la razón....



En la Figura 20 se observa que un porcentaje elevado de alumnos (44,83%, correspondiente a 39 alumnos) asegura que la argumenta y trata de hacerla entender y un 42,53% (37 alumnos) apunta que la defiende hasta el final, pese lo que pese. Por otro lado, un 12,64% (correspondiente a 11 alumnos) asegura que la explicaría pero que si sus compañeros continúan defendiendo la suya les dejaría.

La sexta cuestión era:

6) Cuando tenéis que valorar una actividad en clase...



La gran mayoría de los alumnos encuestados (59, correspondiente a 67,82%) asegura que expresa su opinión, tratando de no ofender al resto. Por otro lado, 21 alumnos (el 24,14%) asegura solo comentar lo positivo para no molestar y 7 alumnos (8,05%) dicen exagerar lo negativo para enfatizarlo.

Como resumen de este bloque de resultados podemos decir que, aunque la mayoría del alumnado (52%) asegura ser asertivo, solo un 16,09% de alumnos parece actuar asertivamente.

La mayoría de los alumnos encuestados (57,47%) asegura que no les cuesta trabajo defenderse ante los demás y que cuando un compañero/a hace alguna cosa que le molesta mucho, el 52% asegura pensar cómo decírselo para que éste no se moleste. Este comportamiento asertivo se observa en el 44,83% de ellos, quienes aseguran que, cuando creen tener la razón, argumentan sus ideas, tratando de hacerlas entender.

Es curioso que, sin embargo, cuando se les plantea una situación concreta (la presencia en clase de un compañero muy inquieto o estar en desacuerdo con alguna explicación del profesor), la mayoría del alumnado (81,61% y 83,91%) tendría actuaciones poco asertivas.

Estos resultados muestran que, en general, el alumnado encuestado conoce cuál es la reacción adecuada pero, sin embargo, no la desarrollan habitualmente. Así pues, la propuesta práctica debería tener formaciones sobre la asertividad para trabajarla en clase e interiorizarla en el día a día.

Otro de los objetivos específicos era “**conocer la descripción subjetiva del profesorado respecto a los conflictos presentes en el aula**”. Los datos para conocer esta información se encuentran en las respuestas a la preguntas 1-4 del cuestionario para el profesorado.

La pregunta 1 era:

1) Consideras que las agresiones y conflictos en el grupo de estudio son un problema ...

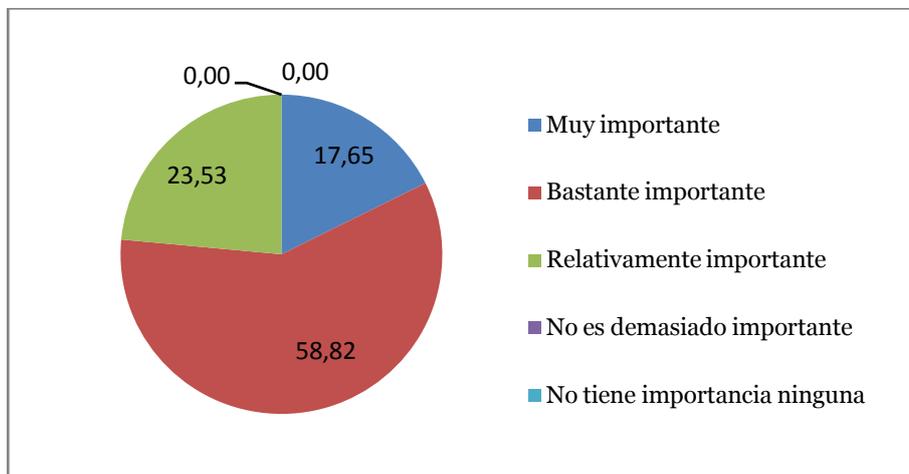


Figura 22: Respuestas del profesorado a la cuestión: "Consideras que las agresiones y conflictos en el grupo de estudio son un problema..."

La Figura 22 muestra que la gran parte del profesorado encuestado (10 profesores, referente al 58,82%) describe que es un problema bastante importante. Cuatro (el 23,53%) apuntan que es un problema relativamente importante y 3 (el 17,65%) destaca ser un problema muy importante. Ninguno de ellos cree que los conflictos no son un problema demasiado importante o que no tienen ninguna importancia.

2) ¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más abundantes entre alumnos?

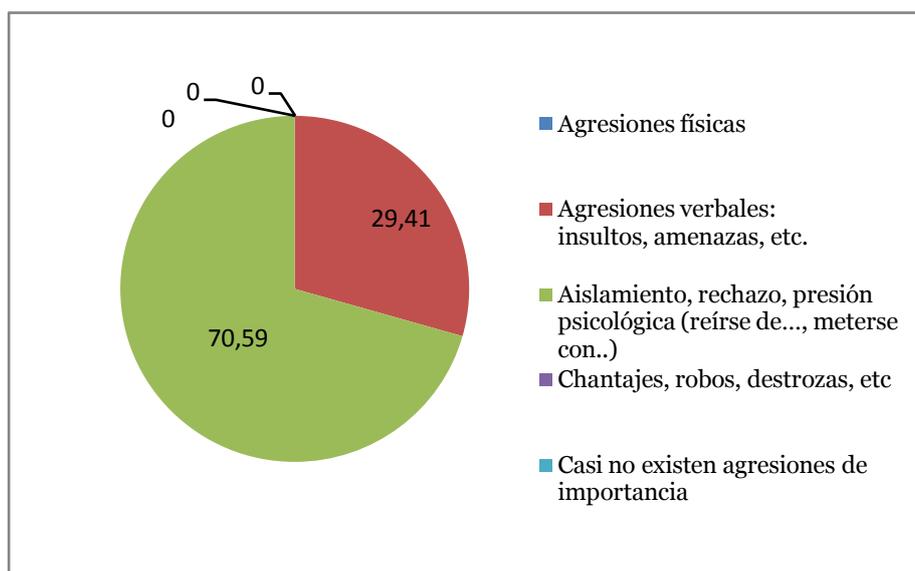


Figura 23: Respuestas del profesorado a la cuestión: "¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más abundantes entre alumnos?"

La Figura 23 ilustra que la mayoría del profesorado (12, correspondientes al 70,59%) coincide en que las agresiones más abundantes son las de aislamiento, rechazo, presión psicológica, etc. También conviene destacar que un porcentaje significativo (5 profesores, correspondiendo a un 29,41%) indica la importancia de las agresiones verbales; insultos, amenazas, etc. Sin embargo, el profesorado no cree que las agresiones físicas o los chantajes, robos y destrozos sean las más abundantes.

3) ¿Crees que en tus clases con los grupos de estudio hay un clima adecuado?

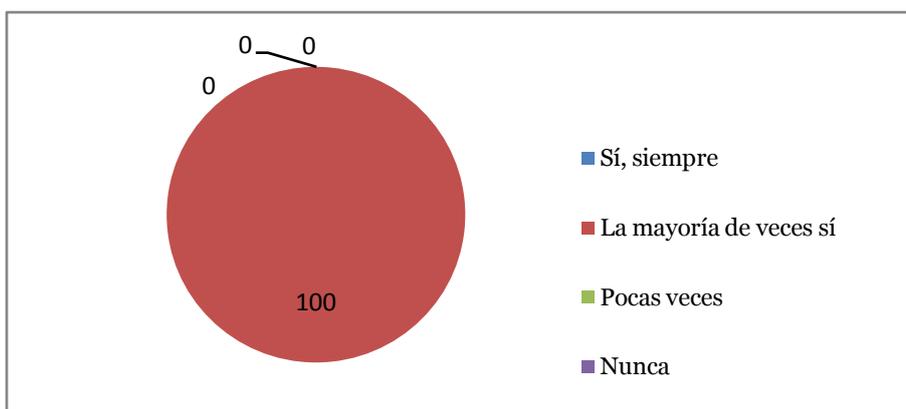


Figura 24: Respuestas del profesorado a la cuestión: “¿Crees que en tus clases con los grupos de estudio hay un clima adecuado?”

En la Figura 24 se refleja que el 100% del profesorado encuestado (17 profesores) coinciden en que el clima en sus clases es mayoritariamente adecuado.

4) ¿Crees que hay alumnos dentro de los grupos de estudio que se sienten aislados?

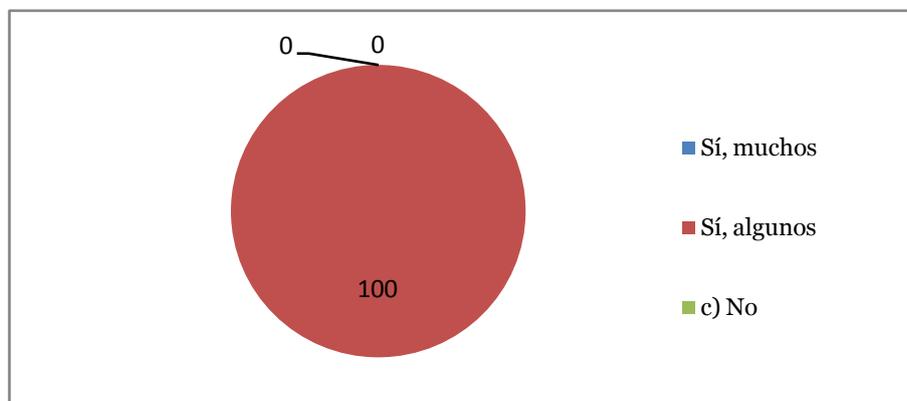


Figura 25: Respuestas del profesorado a la cuestión: “¿Crees que hay alumnos dentro de los grupo de estudio que se sienten aislados?”

La Figura 25 pone de manifiesto que los 17 profesores encuestados (100%) conocen la existencia de alumnos aislados dentro de los grupos de estudio. Sin embargo apuntan que existen algunos y no muchos.

Como resumen de este bloque de resultados podemos decir que el 58,82 % del profesorado encuestado considera los conflictos y agresiones un problema bastante importante. Estos resultados están en consonancia con los de Garaigordobil y Oñoderra (2010).

Esta preocupación por los conflictos, va en la misma línea de los resultados obtenidos por el Defensor del Pueblo (2007) (citado en Ortega, 2010) que asegura que desde la percepción del profesorado, los conflictos en los centros son cada vez más numerosos, aunque las recientes investigaciones no corroboran dicha percepción. Los datos muestran que a partir de los 8-9 años, la incidencia de los conflictos y el *bullying* comienzan a descender hasta convertirse en algo esporádico y puntual después de los 16 años (Smith, Madsen y Moddy, 1999 (citados en Ortega, 2010)). Sin embargo, la tendencia a la agresión no desciende de manera significativa mientras que la victimización sí que lo hace (Ortega, 2010).

La mayoría del profesorado encuestado (70,59%) asegura que las agresiones más abundantes son el aislamiento, rechazo, presión psicológica, etc. mientras que un 29,41% asegura que las más abundantes son las agresiones verbales; insultos, amenazas, etc. Aunque en líneas generales este tipo de agresiones coinciden con los del estudio del País Vasco (Garaigordobil y Oñoderra, 2010) se diferencian en los porcentajes.

Distintos estudios (Smorti *et al.*, 2003; Defensor del Pueblo, 2006; Hazler, Miller, Carney y Green, 2001 (citados en Ortega, 2010)) destacan la menor sensibilidad y conocimiento por parte de los docentes respecto a los ataques verbales respecto a una mayor sensibilidad a las formas físicas de agresión. Sin embargo, en el presente estudio, se detecta una elevada sensibilización del profesorado por las agresiones psicológicas. Estos resultados se encuentran en consonancia con los de Crick *et al.*, 2001 (citado en Ortega, 2010), que aseguran que en la etapa de la Educación Secundaria está marcada por la mayor utilización del maltrato relacional directo e indirecto la persecución psicológica y las formas más indirectas de maltrato (Björkqvist *et al.*, 1992; Olweus, 1993; Smith *et al.*, 1999 (citado en Ortega, 2010)).

Pese a que el 100% del profesorado afirma que en sus clases hay un clima adecuado, los profesores reconocen que hay algunos alumnos que se sienten aislados, hecho corroborado por los datos de las matrices sociométricas. Esto concuerda con la opinión recabada en los alumnos, quienes en un pequeño porcentaje (3,45%) afirmaban pasarlo muy mal en el colegio y no gustarles.

Finalmente, respecto al objetivo específico “**conocer qué soluciones está aplicando el profesorado y cuáles se deberían aplicar en su opinión y experiencia**”, analizamos los resultados de las preguntas 5-8 del cuestionario para el profesorado.

La pregunta 5 era:

5) ¿Qué haces para trabajar los conflictos en el aula?

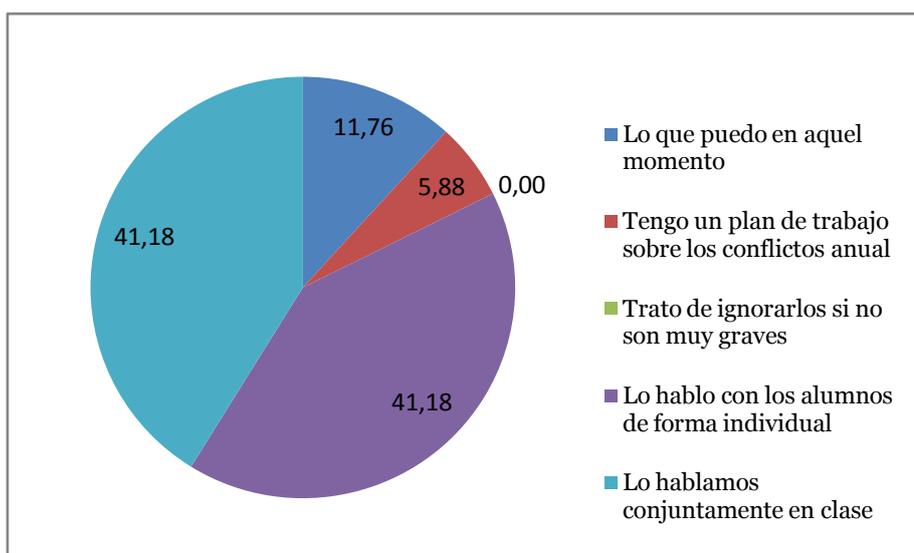


Figura 26: Respuestas del profesorado a la cuestión: “¿Qué haces para trabajar los conflictos en el aula?”

La Figura 26 indica que la mayoría del profesorado o bien lo habla con los alumnos de forma individual (7 profesores, correspondiente al 41,18%) o bien lo habla de forma conjunta con toda la clase (7 profesores, mismo porcentaje). Sin embargo, se observa que un porcentaje pequeño (11,76, 2 profesores) afirma hacer lo que puede en aquel momento y otro profesor (5,88%) asegura tener un plan de trabajo anual de los conflictos en el aula.

La pregunta 6 era:

6) Indica la solución que consideras más idónea para resolver los problemas dentro del aula y en el centro

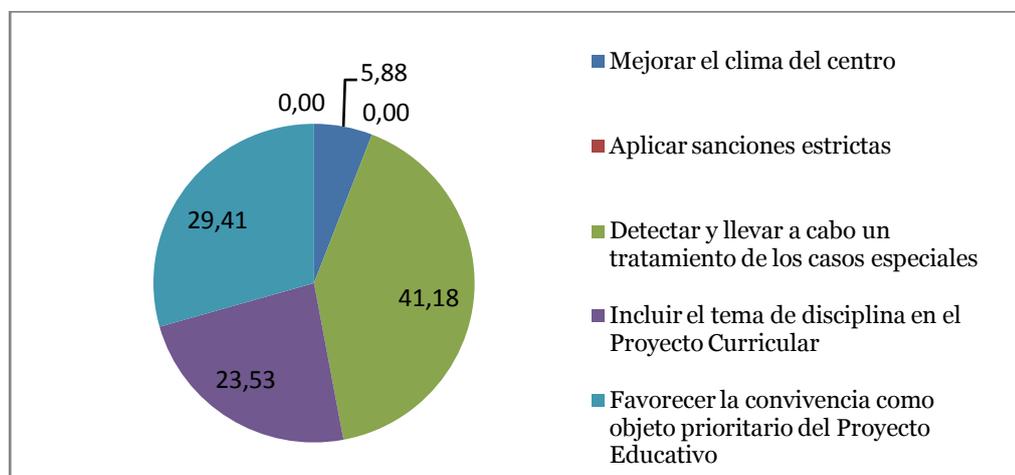


Figura 26: Respuestas del profesorado a la cuestión: "Indica la solución que consideras más idónea para resolver los problemas dentro del aula y en el centro"

En la Figura 26 se observa que la mayoría del profesorado (7 profesores correspondientes al 41,18% del profesorado) opta para llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales de conflictos en el aula para su solución. Un 29,41% (5 profesores) opta para favorecer la convivencia como objetivo prioritario del Proyecto Educativo y el 23,53% (4 profesores) prefiere incluir el tema de disciplina en el Proyecto Curricular. Un porcentaje pequeño (el 5,88%, correspondiente a un profesor) asegura que la solución más idónea es mejorar el clima del centro.

7) ¿Crees que la asertividad puede ayudar a mejorar los conflictos entre alumnos en el aula?

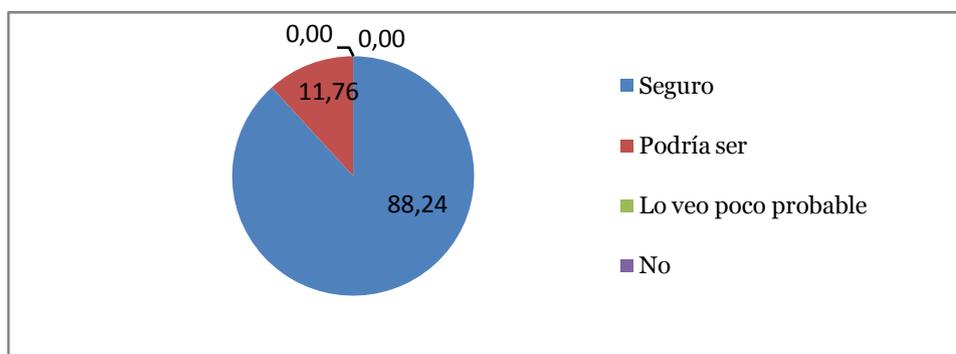


Figura 27: Respuestas del profesorado a la cuestión: "¿Crees que la asertividad puede ayudar a mejorar los conflictos entre alumnos en el aula?"

La Figura 27 muestra que la mayor parte del profesorado (el 88,24%, correspondiente a 15 profesores) cree que la asertividad mejoraría los conflictos entre alumnos. Sin embargo, 2 de los encuestados (11,76) ve posible esta metodología para solucionarlos sin tener claro.

8) ¿La figura de un mediador de conflictos podría ayudar a solucionar los principales conflictos en el aula?

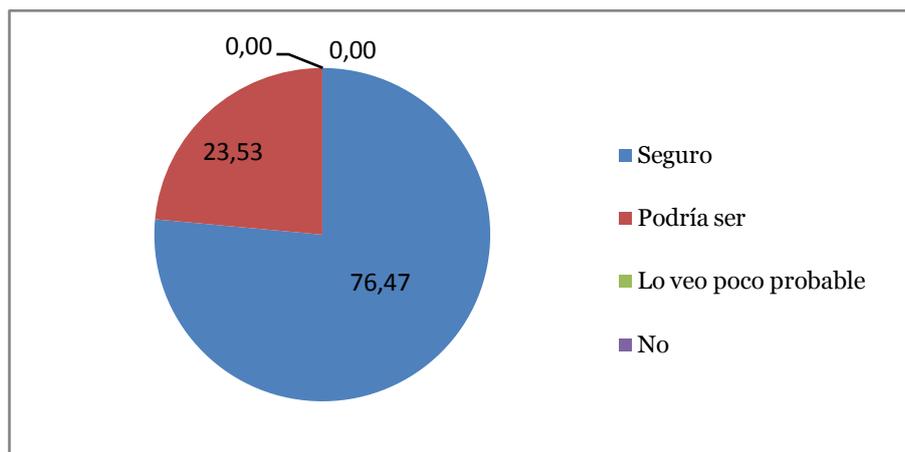


Figura 28: Respuestas del profesorado a la cuestión: “¿La figura de un mediador de conflictos podría ayudar a solucionar los principales conflictos en el aula?”

En la Figura 28 se observa que una buena parte del profesorado encuestado (13 de ellos, correspondiente al 76,47%) cree en la mediación como metodología para solucionar los conflictos en el aula. Sin embargo, 4 de los encuestados (un 23,53%) son más escépticos a esta metodología y creen que es probable, sin asegurarlo.

Como resumen de este bloque de resultados podemos decir que un elevado porcentaje del profesorado encuestado (88,24% y 76,47%, respectivamente) cree en la asertividad y la mediación como metodologías de resolución de conflictos.

Sin embargo, para trabajar los conflictos en el aula, la mayoría del profesorado (41,18% respectivamente) recurre al diálogo con sus alumno, bien individualmente o bien de forma conjunta con toda la clase. Solo un 5% del profesorado asegura tener un plan de trabajo anual de los conflictos en el aula.

Por otro lado, un 5,88% del profesorado encuestado asegura que la solución más idónea para tratarlos es mejorar el clima de centro y un 29,41% asegura que es esencial favorecer la convivencia como objetivo prioritario del Proyecto Educativo. En esta misma línea, destaca el estudio de Roland, 1999 (citado en Ortega, 2010) en el que asegura que una escuela con un elevado nivel de *bullying* suele padecer una dirección ineficaz, y escasa cooperación y consenso entre su personal, mientras que una donde este tipo de comportamiento se da en grado bajo suele obtener buenas valoraciones en estas variables. En la misma línea, Bryk y Driscoll (1988) (citado en Ortega, 2010) detectaron que una organización comunitaria en la que el trabajo en equipo, distribución de roles y participación real de los alumnos en las decisiones es cotidiana, tiene un efecto altamente protector de la violencia tanto en alumnos como en los docentes y otros miembros de personal. Estos estudios nos muestran que la organización del centro es muy importante para prevenir los conflictos en el aula.

El 76,47% del profesorado encuestado apuesta por la mediación como metodología para solucionar los conflictos en el aula. Se han realizado muchos programas en distintos países (Brandoni, 1999) y, la mayoría de los estudios de mediación destacan el aumento de las competencias sociales y emocionales de los estudiantes, la mejora del comportamiento en situaciones de conflicto, la solución efectiva de los conflictos, la mejora en los resultados académicos y la creación de un entorno de aprendizaje constructivo (Boqué, 2002).

Un porcentaje elevado de profesores (88,24%) está seguro de la eficacia de la asertividad en la resolución de conflictos. Rodríguez (2006) destaca la importancia de expresar lo que necesitamos para ayudar a los demás a poderse comportar según nuestras expectativas. Y es que cada uno de nosotros nos hemos desarrollado en un ambiente distinto y nos gustan/molestan aspectos diferentes. Abrirnos y expresarnos ayuda a las relaciones interpersonales (Boqué, 2002): la actitud asertiva produce un sentimiento de admiración entre las personas que rodean al sujeto que se comunica de forma abierta y sincera (Ocampo y Vázquez, 2006)

3. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo de investigación se distinguen en:

- 1.- Las causas principales que conllevan los conflictos en la institución escolar son las ideológico-científicas, relacionadas con el poder, relacionadas con la estructura y relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal.
- 2.- Pueden distinguirse tres tipos de conflicto entre iguales: originados por personalidades psicopáticas, derivados de comportamientos de rivalidad entre grupos e interpersonales de naturaleza diversa (entre dos individuos).
- 3.- La forma en que se encaran los conflictos a menudo constituye el principal obstáculo para su resolución, reforzando la importancia de aplicar metodologías como la asertividad y la mediación para favorecer su resolución.
- 4.- La mediación escolar es un proceso educativo que ha obtenido éxito en muchos centros educativos y que sirve para ayudar a las partes involucradas en un conflicto a obtener por ellas mismas un acuerdo satisfactorio.
- 5.- Aprender a expresarse asertivamente significa un cambio sustancial y ayuda a pasar de un enfoque punitivo y personalizado a un análisis más social/multicultural y de interacción de diferentes agentes.
- 6.- Las relaciones establecidas por los alumnos del IES Matadepera difieren en función del ambiente en el que se encuentren. En un ambiente lúdico, predominan las elecciones recíprocas mientras que en un ambiente de estudio predominan los rechazos a un número reducido de alumnos.
- 7.- El grado de disociación general en los distintos grupos de alumnos es bajo repercutiendo en el clima del aula. Este hecho viene avalado por la opinión de los alumnos, que en general, perciben que el clima en su aula es bueno.
- 8.- La mayoría de los alumnos asegura que nunca se ha sentido rechazado por sus compañeros durante este curso escolar, aunque un pequeño porcentaje (1-3%) asegura pasarlo muy mal en el colegio, no gustarle y sentirse aislado o rechazado casi todos los días.

9.-Aunque no existen graves conflictos en las aulas, la mayoría de los alumnos se consideran víctimas de faltas de respeto. Cuando estas faltas de respeto ocurren los alumnos suelen responder con insultos, y solo un 14,9% del alumnado encuestado asegura no saber cómo reaccionar en esta situación.

10.-La mayoría del alumnado encuestado asegura meterse con algún/a compañero de clase, aunque posteriormente afirman que llegan a sentirse mal. Respecto a los motivos que llevan a intimidar o maltratar los compañeros, destacar por orden de prevalencia, el responder a provocaciones previas, e intimidar a otros como mecanismo de defensa. Un 2,30% del alumnado encuestado asegura intimidar a otro porque es más débil o diferente.

11.-Casi todos los alumnos han asegurado presenciar escenas de falta de respeto. Aunque la mayoría no valora positivamente este tipo de comportamientos, un 40% del alumnado todavía los justifica. Las principales reacciones del alumnado ante situaciones de falta de respeto son tratar de poner paz o permanecer impasibles.

12.-La mayoría considera que los conflictos que ocurren en clase tienen fácil solución, Piensan que compartir los sentimientos y crear espacios de diálogo puede ayudar a resolver los conflictos entre compañeros. Pero, aunque conocen como se debe actuar asertivamente, la mayoría de ellos no tiene estas conductas interiorizadas.

13.-Poco más de la mitad del profesorado encuestado considera los conflictos y agresiones un problema bastante importante. Aseguran que las agresiones más abundantes son el aislamiento, rechazo, presión psicológica, quedando relegados las agresiones verbales; insultos, amenazas.

14.-Un elevado porcentaje del profesorado encuestado (88,24% y 76,47%, respectivamente) cree en la asertividad y la mediación como metodologías de resolución de conflictos. En la práctica, para trabajar los conflictos en el aula, la mayoría del profesorado recurre al diálogo con sus alumno, bien individualmente o bien de forma conjunta con toda la clase. Solo un 5% del profesorado asegura tener un plan de trabajo anual de los conflictos en el aula. En general los profesores aseguran que es esencial favorecer la convivencia como objetivo prioritario del Proyecto Educativo.

4. PROPUESTA PRÁCTICA

A continuación se propone, para mejorar los aspectos indicados en la tabla 13, la propuesta que se especifica a continuación:

ASPECTO A MEJORAR	PROPUESTA A REALIZAR
Relaciones entre alumnos (sobre todo en los alumnos aislados y “outsiders” observados en las matrices sociométricas)	A través del trabajo cooperativo y la potenciando la singularidad de cada alumno
Conflictos en el aula y mejorar los sentimientos de los alumnos	A través del grupo mediador y expresarse de modo asertivo. Formaciones para ayudar a expresarse asertivamente.
Respeto a los compañeros, para disminuir los actos de falta de respeto entre ellos	Actividades para conocernos y potenciar los aspectos positivos de los distintos miembros
Aspectos que propusieron los alumnos en la 4ª pregunta del cuestionario “¿Cómo te sientes y actúas en el aula?”	Incorporándolos en las normas de aula, creadas entre todos.

Tabla 13: Aspectos a mejorar obtenidos de los resultados y propuesta a realizar para cada aspecto

Esta propuesta práctica tiene una duración de un curso escolar y se divide en 4 bloques (según el periodo en que se va a realizar). A la vez, cada bloque tendrá 4 apartados:

- a) Trabajo con el profesorado
- b) Trabajo con el alumnado
- c) Trabajo con el grupo de mediadores
- d) Trabajo con las familias

De este modo se pretende implicar a los distintos miembros de la comunidad educativa, implicando principalmente a las familias para que conjuntamente se pueda tratar el tema.

Las formaciones propuestas para el alumnado se pretenden realizar en, aproximadamente, un tercio de las tutorías planteadas para el curso (unas 15-18 sesiones de trabajo a lo largo de todo el curso).

A continuación se presenta un calendario de la propuesta práctica que se detallará seguidamente.

	Septiembre	Octubre- Noviembre- Diciembre	Enero-Febrero- Marzo	Abril- Mayo- Junio	Final junio
Profesorado	-Información y debate del trabajo a realizar -Formación para el profesorado (asertividad y mediación)	-Inicio del trabajo con el alumnado -Reuniones de seguimiento mensuales	-Inicio de la segunda fase de trabajo -Reuniones de seguimiento mensuales	-Inicio de la tercera fase de trabajo -Reuniones de seguimiento mensuales -Valoración final	VALORACIÓN FINAL
Alumnado	-Explicar metodología de trabajo -Crear normas del aula	-Primera fase de trabajo con el alumnado	-Segunda fase de trabajo con el alumnado	-Tercera fase de trabajo con el alumnado	
Grupo de mediadores	-Selección futuros mediadores y el coordinador	-Formación de los mediadores -Inicio del programa de sensibilización	-Inicio de aplicación del servicio de mediación -Reuniones periódicas evaluativas	-continuar con el servicio de mediación -Reunión final evaluativa	
Familias	-Informar del trabajo anual que se va a realizar	-Dar herramientas de trabajo para aplicar en casa -Formación a las familias sobre la asertividad	-Reuniones familias-tutores para hacer un -Mesas redondas de madres y padres	-Reunión final para valorar y evaluar los cambios observados	

Tabla 14: Calendario de las actividades propuestas para el trabajo de la propuesta práctica durante el curso 2013-14 para los distintos agentes de la comunidad educativa.

A) SEPTIEMBRE

a. TRABAJO CON EL PROFESORADO

Antes de empezar a trabajar con el alumnado, es indispensable que el profesorado conozca la situación inicial de la que se parte y realizar un trabajo conjunto.

-Información y debate del trabajo a realizar (1 sesión de 3 horas)

Primeramente se va a mostrar al equipo docente de los alumnos encuestados, los resultados de las encuestas realizadas a finales de curso, las conclusiones obtenidas y la propuesta práctica anual a seguir. Seguidamente, se va a crear un espacio de diálogo en el que se pretende que el profesorado exponga sus opiniones al respeto y se anotarán los cambios oportunos planteados por el profesorado para crear la propuesta práctica definitiva.

El Departamento de Orientación jugará un papel fundamental por su participación como asesor técnico en los Órganos de Coordinación Docente, por su implicación en la redacción del Plan de Convivencia y por su vinculación tanto con el profesorado (responsable de las tutorías) como con el alumnado (mediador y mediado) (García et al, 2006). En este sentido, resulta imprescindible el nombramiento de un coordinador del proceso de mediación que trabaje con el equipo de Orientación y colabore en los Órganos de Coordinación Docente, ya que este órgano es una vía fundamental de difusión del servicio.

-Formación para el profesorado sobre la asertividad y la mediación (2 sesiones de 2 horas respectivamente)

Se propone realizar dos sesiones formativas; una sobre asertividad y la otra sobre mediación. En ellas se pretende concienciar al profesorado sobre cada una de las técnicas y darle herramientas para realizar las sesiones de clase con los alumnos para trabajar dichos aspectos.

b. TRABAJO CON EL ALUMNADO

-Explicar metodología de trabajo (1 sesión)

En la primera sesión se pretende dar algunos de los resultados de las encuestas realizadas a final de curso para explicar la necesidad de mejorar el clima de aula. Se les va a comentar que sus familias estarán informadas para trabajar conjuntamente este aspecto. Se explicará esquemáticamente el plan de trabajo anual y finalmente se escucharán sus opiniones al respeto. Es importante escucharles atentamente e

introducir algún cambio si se considera oportuno (se trata de un trabajo colectivo y es indispensable que el alumnado esté de acuerdo y se sienta partícipe de las decisiones y actividades a realizar).

-Crear normas de aula (1 sesión de 2 horas)

Es muy importante decidir las normas del aula conjuntamente (el profesor con el alumnado). Para ello, se apuntan algunos aspectos a tener en cuenta:

- Determinar las normas reflexionando sobre su necesidad.
- Dejar claras las consecuencias
- Ser sistemático en la exigencia de las normas básicas para un ambiente de orden y trabajo

c. TRABAJO CON EL GRUPO DE MEDIADORES

-Selección futuros mediadores y el coordinador (1 sesión)

Para seleccionar los mediadores se realiza en una tutoría la dinámica expuesta en el Anexo V. Consiste en explicar la función del grupo de mediadores y enumerar, de forma individual, características que debería tener un mediador y otras que no debería tener. Después de ponerlas en común y discutir las, se van a votar los alumnos que cumplan este perfil y voluntariamente quieran ser mediadores.

Por otro lado, es imprescindible la coordinación del servicio de mediación y un seguimiento del trabajo del grupo de mediadores. Por ello, es imprescindible la figura del o de las personas coordinadoras. Esta/s persona/s debe/n de tener unas cualidades y características fundamentales (García et al, 2006):

- Persona formada en temas de resolución de conflictos, convivencia, mediación escolar, etc.
- Capacitada para coordinar y organizar desde la colegialidad
- Con facilidad para la dinamización de grupos.
- Dotada de liderazgo, tanto entre profesorado como entre el alumnado.
- Cercana y, a la vez, con autoridad hacia el alumnado
- Paciente, dialogante, empática
- Creativa

Las funciones de la/s persona/s coordinadora/s serán las siguientes (García et al., 2006):

- Coordinar y dinamizar el servicio de mediación
- Dirigir las reuniones de seguimiento con el alumnado mediador
- Programar e impulsar la formación continua del alumnado
- Gestionar el programa de sensibilización
- Fomentar la cohesión de grupo del equipo de mediación
- Coordinarse con los responsables de la convivencia escolar
- Responsabilizarse de la evaluación continua del servicio, informar periódicamente a los órganos de gestión y participación del centro.

d. TRABAJO CON LAS FAMILIAS

-Informar del trabajo anual que se va a realizar (en la reunión de madres y padres)

En la reunión de familias de inicio del curso, habrá un tiempo destinado a analizar los resultados obtenidos de final de curso y explicar el plan de trabajo anual. La idea es concienciarles de la importancia de su implicación para obtener unos buenos resultados y mejorar los conflictos en el aula. Obviamente, se escucharán sus aportaciones y se modificará el plan siempre que se considere necesario.

El AMPA es un canal de divulgación muy bueno, por ello se debe mantener una comunicación fluida, mostrándose siempre receptivo ante sus sugerencias, invitándoles a participar en todo tipo de eventos relacionados con la mediación) (García et al, 2006)

B) OCTUBRE, NOVIEMBRE Y DICIEMBRE

a. TRABAJO CON EL PROFESORADO

-Inicio del trabajo con el alumnado

Es importante que todo el profesorado que esté implicado con la formación del alumnado conozca el plan de trabajo y colabore con este. Además, es imprescindible la coordinación entre los cuatro tutores de los grupos analizados para realizar paralelamente las formaciones necesarias. Las sesiones estarán preparadas desde principio de curso pero cada profesor/a adaptará el contenido dependiendo del alumnado y la evolución de estos.

Además de las sesiones de formación, es interesante que durante los ejercicios de clase, el profesor use distintas técnicas para promover el **trabajo cooperativo** (Torrego, 2006):

- proponiendo trabajos en equipo o pequeños grupos
- demostrar que tu trabajo es un producto de la labor en equipo de los profesores
- dejar tiempo para trabajar con los compañeros, favoreciendo que se ayuden entre sí, explicando los beneficios de ayudar y ser ayudado.
- el profesor debe usar estrategias concretas para mantener un buen clima de trabajo en equipo, como: relajar la tensión con una broma, aparcar discusiones, repartir tareas, fomentar la participación de todos, etc.

También es importante hacer **reuniones de clase efectivas** (Wolfgang, 2007)

- Formando un círculo: para que todos se vean las caras. Esta disposición sugiere que todos los alumnos pueden expresar su opinión y que todas ellas serán valoradas por igual. En secundaria, se sugiere una reunión de unos cincuenta minutos al principio de curso y luego diez minutos diarios.
- Practicar los cumplidos y la valoración: a través de las actividades sugeridas en las reuniones de clase, los alumnos/as son animados a apoyarse entre ellos a través de la práctica de los cumplidos y la valoración.
- Crear una agenda: los conflictos y problemas se anotan en una agenda para su solución.
- Desarrollar habilidades de comunicación: se pone mucho énfasis en aprender a comentar los problemas y los sentimientos y a desarrollar habilidades de escuchar a los demás.

-Reuniones de seguimiento mensuales (3 reuniones, una cada mes)

Estas reuniones son imprescindibles y van a permitir compartir experiencias útiles entre profesores, darse apoyo mutuo y valorar como está funcionando el plan de trabajo para reorientarlo o incidir en los aspectos más necesarios. Si se considera preciso, la psicóloga o pedagoga del colegio pueden presenciar las reuniones y ayudar a orientar el plan de trabajo.

b. TRABAJO CON EL ALUMNADO

-Primera fase de trabajo con el alumnado (5 sesiones)

Durante estos tres meses, se pretenden realizar 5 sesiones con todo el grupo clase en las horas de tutoría. Estas primeras sesiones pretenden primeramente, potenciar que los alumnos se conozcan más (con la sesión 1A o 1B), darles consejos para hacer amigos (sesión 2), comentar el origen de muchos conflictos mediante rumores (sesión 3), analizar cómo responde cada alumno ante los conflictos (sesión 4) y finalmente una formación para aproximarse a la asertividad (sesión 5). En el anexo VI se desarrollan las dinámicas mencionadas.

c. TRABAJO CON EL GRUPO DE MEDIADORES

Se selecciona al grupo de mediadores (en cada clase se eligen 3 personas) y se empieza su formación y la organización del servicio. Esta formación se realizará durante el primer trimestre 1 hora semanal (una de las dos horas destinadas a la asignatura optativa).

-Formación de los mediadores (5 sesiones)

Se realizarán 5 sesiones que se especifican en el Anexo VII.

-Inicio del programa de sensibilización

Es esencial que durante todo el proceso se vayan realizando actividades, conferencias, posters en el colegio, etc. para sensibilizar a la comunidad educativa respecto al trabajo realizado. En el Anexo VIII se muestran algunos ejemplos de posibles sensibilizaciones sobre el servicio de mediación.

d. TRABAJO CON LAS FAMILIAS

-Dar herramientas de trabajo para aplicar en casa (1 sesión)

Un grupo de madres y padres de un centro que estén realizando o hayan realizado un servicio de mediación les explican la experiencia en su centro y les da pautas de trabajo en casa para las familias. Se les subraya la importancia de conocer e implicarse en el trabajo de mediación.

-Formación a las familias sobre la asertividad (1 sesión)

Desde el Departamento de Orientación, se propone una formación voluntaria para las familias para aprender a ser asertivos con sus hijos. Se les explica en qué consiste la asertividad y los pasos a seguir para hablar de modo asertivo. Además, se comenta que los padres que lo deseen pueden pedir cita con el Departamento de Orientación para irles guiando durante el curso acerca de la puesta en práctica de este modo de comunicación.

C) ENERO, FEBRERO Y MARZO

a. TRABAJO CON EL PROFESORADO

- Inicio de la segunda fase de trabajo

Se trata de continuar con el plan establecido, modificando los aspectos necesarios para adaptarse al ritmo y aprendizaje de la clase a estos aspectos.

-Reuniones de seguimiento mensuales

Es importante mantenerlas durante todo el proceso de trabajo.

b. TRABAJO CON EL ALUMNADO

-Segunda fase de trabajo con el alumnado (5 sesiones)

En estas cinco sesiones siguientes se pretende primeramente explicar en qué consiste el servicio de mediación que se empezará a aplicar entonces (sesión 1), analizar en más profundidad la causa de los conflictos y proponer soluciones (sesión 2), analizar cómo se comportan determinados compañeros/as en una situación concreta (sesión 3), practicar la comunicación asertiva (sesión 4) y finalmente ver la importancia de la mediación (sesión 5). En el Anexo IX se desarrollan las dinámicas.

c. TRABAJO CON EL GRUPO DE MEDIADORES

En este periodo se empezarán el trabajo de los mediadores para resolver los conflictos.

-Inicio de aplicación del servicio de mediación (el número de sesiones va a depender de la demanda)

Llegados a este punto, sería interesante que un equipo de expertos (puede ser un grupo de profesores de un centro que ya han realizado el equipo de mediación) analizara

cómo se está realizando el proceso y fueran quiénes valoraran si el servicio de mediación está preparado para comenzar

- Reuniones periódicas evaluativas (semanales)

Estas reuniones tienen una doble función: por un lado continuar la formación del grupo de mediadores y por el otro compartir experiencias, consultar dudas, etc. Por lo tanto, estas reuniones de seguimiento están enfocadas a (García et al., 2006):

- Realizar el seguimiento exhaustivo de los casos que surgen, así como mejorar la organización del servicio.
- Crear y fomentar la cohesión en el grupo y un buen clima de trabajo.
- Continuar con la formación del alumnado mediador.
- Entrenar la observación de los conflictos y a ser más sensibles ellos
- Crear materiales para la divulgación del servicio de mediación.

Además, es importante que la evaluación de la efectividad del grupo mediador sea continua (Anexo X)

d. TRABAJO CON LAS FAMILIAS

- Reuniones familias-tutores para hacer un seguimiento (1 sesión por familia)

Llegados a este punto es interesante que el tutor se empiece a reunir con los familiares de los alumnos para hablar como está su hijo/a en el centro y como se está adaptando a la nueva metodología de trabajo. Además, recordar que el profesor tratará de trabajar para equilibrar los resultados obtenidos en el sociograma de cada grupo. De este modo, les explicará si ha habido cambios desde el inicio de curso y qué cambios debería realizar.

- Mesas redondas de madres y padres (1 -2 sesiones)

Es muy importante que las familias se sientan comprendidas entre ellas y compartan sus experiencias. La mesa redonda puede ser un buen espacio de trabajo. Sería interesante que en estas mesas redondas hubiera, además de las familias, el coordinador del proceso de mediación o la pedagoga. De este modo, se recogen las impresiones de las familias y se ayuda a reorientar el proceso.

D. ABRIL, MAYO Y JUNIO

a. TRABAJO CON EL PROFESORADO

- Inicio de la tercera fase de trabajo

Si todo sigue en buen camino, a finales de curso se empezaría con la tercera y última etapa de trabajo. Tal y como hemos comentado anteriormente, los profesores deberán modificar respecto a lo planeado, aquellos aspectos que consideren necesarios para el correcto aprendizaje de sus alumnos.

- Reuniones de seguimiento mensuales

Durante todo el curso son imprescindibles las reuniones de seguimiento.

-Valoración final (1 sesión)

Además de la valoración continua que se ha ido realizando durante los seguimientos mensuales entre profesores, es muy importante que los profesores/as realicen su propia valoración del proceso anual. Esta valoración, será compartida con el resto de la comunidad educativa en la valoración final de todo el proceso de mediación y asertividad.

b. TRABAJO CON EL ALUMNADO

-Tercera fase de trabajo con el alumnado (5 sesiones)

En esta última fase de trabajo se pretende acabar de incidir en la asertividad (sesión 1) y en la mediación (sesión 2) y continuar con la caracterización de ciertas actitudes mediante el role playing (sesión 3 y 4) y finalmente acabar con una valoración final del trabajo realizado (sesión 5). Las dinámicas se desarrollan en el Anexo XI.

c. TRABAJO CON EL GRUPO DE MEDIADORES

- Continuar con el servicio de mediación (el número de sesiones va a depender de la demanda)

El servicio de mediación continuará funcionando hasta final de curso.

-Reunión final evaluativa (1 sesión)

Como se ha comentado anteriormente, es importante que la evaluación de la efectividad del grupo mediador se evalúe de forma continua (Anexo VII).

Sin embargo, es importante realizar una evaluación final en la que se pretende recoger los puntos fuertes y débiles de la propuesta realizada de forma anual, así como recoger propuestas para la posible continuación del grupo de mediadores para el próximo año. Esta información se compartirá con el resto de la comunidad educativa.

d. TRABAJO CON LAS FAMILIAS

-Reunión final para valorar y evaluar los cambios observados (1 sesión)

Las familias, como miembro de la comunidad educativa, es importante que evalúen el proceso anual vivido desde su punto de vista y que propongan alternativas y mejoras. Sería interesante, que esta valoración la realizarán sin la presencia de miembros que no fueran familias (es decir, sin la presencia de profesores/ coordinador/ hijos, etc). Esta información se compartirá con el resto de la comunidad educativa.

VALORACIÓN FINAL (1 sesión extensa)

Para concluir el trabajo, es interesante que el máximo los miembros de la comunidad educativa se reúnan y expongan por grupos (profesores, alumnos, grupo de mediadores y familias) sus percepciones y las propuestas de mejora. Toda esta información se redactará por escrito y será muy interesante para una continuidad del trabajo.

6 LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Gran parte de los estudios analizados (García, 2005), (Brandoni, 1999), (Boqué, 2002), destacan la importancia de la continuidad en el tiempo del grupo de mediación para consolidarse en el centro. Destacan que la real efectividad del grupo de mediadores se consigue al cabo de 2-3 años de su implementación (Brandoni, 1999). Esta consolidación se puede fomentar mediante los encuentros entre diferentes centros educativos que estén desarrollando experiencias en mediación escolar o bien que deseen implantarla fomenta igualmente la consolidación del servicio (García et al. 2006).

En nuestro caso de estudio, se aconseja que, después un año de implementación del servicio de mediación y de su evaluación, se realicen los cambios que se consideren oportunos pero que el servicio continúe un par de años más para comprobar su efectividad. En algunos centros en que se ha implementado se ha observado como factor positivo la rotación del equipo de mediación, ya que de este modo un elevado número de alumnos acaban siendo mediadores y mejora el rendimiento de estos (Brandoni, 1999). Dependiendo de cuál sea la valoración de la realización de la propuesta práctica, se puede plantear tratar de rotar el servicio de mediación.

Muchos centros inician el programa de mediación entre iguales, y que cuando el equipo se consolida, creándose una cierta cultura de mediación en el centro, poco a poco se van uniendo a la medida profesorado, familias, personal no docente, servicios sociales, etc. configurando un servicio integral de mediación (García et al. 2006). Este sería nuestro objetivo final.

Con la introducción de la mediación aparentemente se reduce la conflictividad, y ésta es la percepción de algunos sectores de la comunidad educativa, básicamente el profesorado (Generalitat de Catalunya, 2011). No obstante, diferentes estudios e informes sobre convivencia y conflictos en la escuela, como el de Rodríguez (2007), o los del Síndico y el Ararteko (2006) y el equipo CIE-FUHEM (2005), (citados en Generalitat de Catalunya, 2011) concluyen que los centros escolares tienen todavía un funcionamiento poco democrático, basado principalmente en una resolución de conflictos punitiva y donde la participación de alumnos y familias en el funcionamiento de los centros todavía es muy limitada. Se pone de manifiesto, pues, la necesidad de investigar y revisar las prácticas de mediación escolar en relación con el resto de estrategias de resolución de conflictos aplicadas a los centros escolares. Eso nos deberá

permitir identificar mejor los conflictos vividos desde los diferentes actores y proporcionar las mejores herramientas para su resolución en la escuela.

7 BIBLIOGRAFÍA

7.1 Referencias bibliográficas

- Beane, A. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Barcelona: Nuevos Emprendedores.
- Bisquerra y Martínez, M. (1998). *El clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya. Informes d'avaluació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Pedagogia.
- Boqué, M. (2002). *Guia de mediació: Programa compresiu d'aactivitats a Educació Primària i secundària obligatòria*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Brandoni, F. (1999). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Casanova, M. A. (1991). *La sociometría en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Castell, R. (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide.
- Decret 266/1997 de 17 d'octubre sobre drets i deures dels alumnes de centres de nivel no universitari de Catalunya (DOGC 2503 del 24-10-1997 pàg 1207. Disposició 266/1997).
- Decreto 15/2007 del 19 de abril por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la comunidad de Madrid (BOCM, nº97, 25.04.2007)
- Decreto 279/2006, de 4 de julio sobre los derechos y deberes del alumnado y la regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Catalunya (DOGC nº 4670 del 06.07.2006)
- Fernández, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Garaigordobil, M. y Oñoderra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid: Pirámide.
- García, M. (2005). *Programa Nacional de Mediación Escolar. Actividades para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de educación.

García et al, (2006). *Mediación en la práctica. Manual de implantación de un servicio de mediación escolar*. Madrid: Copicentro.

Generalitat de Catalunya. (2012). *Projecte de convivència i èxit educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya. (2011). *Libro blanco de la mediación en Cataluña*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Instituto de Estadística de Cataluña . Recuperado de www.idescat.cat;

Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.

Johnson, D., & Johnson, R. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Ley 12/2009, del 10 de julio de educación (DOGC 5422- 16.7.2009)

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (BOE núm. 106)
Recuperada de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Martínez y Tey. (2003). *Convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Moreno,G y Sastre,M. (2003). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.

Ocampo,N y Vázquez,S. (2006). *Método de comunicación asertiva. El método que acerca a las personas*. Sevilla: Trillas.

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Roca, E. (2004). *Como mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE.

Rodríguez, N. (2006). *Stop Bullying. Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar*. Barcelona: RBA.

Sánchez, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.

Síndic de Greuges. (2006). *Convivència i conflictes als centres educatius. Informe extraordinari*. Catalunya: Síndic de Greuges.

Toesca, Y. (1974). *La sociometría en la educación básica*. Madrid: Narcea.

Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Vilanueva, N. (2002). *Tesis sobre la Gestió de conflictes i escola: una experiència de mediació escolar a un centre concertat de secundària*. Bellaterra: UAB.

Wolfgang, C. H. (2007). *Soluciones a los problemas de disciplina y autoridad: métodos y modelos para maestros*. Barcelona: Editorial ceac.

7.2. Bibliografía

Cuaderno de Educación sobre la asamblea para resolver conflictos en el aula (2009). Revista académica semestral. Recuperado de www.eumed.net/rev/ced/02/nom2.htm

Escámez, J et al. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea books.

Fernández, J. (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Ediciones Aljibre.

Fóro Mundial de Mediación. Recuperado de www.worldmediationforum.org

Materiales para la convivencia escolar. Recuperado de www.convivencia.wordpress.com/

Peraza, C. (2004). *El proceso de recontextualización pedagógica oficial del Estado Español en Educación Secundaria: el caso de un proyecto de mediación escolar*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Plan de Convivencia de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~jcollell/Z13Pla%20Convivencia.htm>

Portal de justicia de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://ecatalunya.gencat.cat/portal/faces/public/justicia/>

Programa de mediación escolar de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de:
<http://www10.gencat.net/gencat/AppJava/cat/actualitat/50318programademediaciescolar.jsp>

Programa de mediación de la XTEC (Red Telemática Educativa de Catalunya).
Recuperado de
http://www.xtec.cat/web/projectes/projectes_llengua_convivencia_recursos_valors_mediacio

Restorative Justice Consortium. Recuperado de www.restorativejustice.org.uk

Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.

UNESCO. (2000). *La cultura de paz. El sueño comienza a ser realidad*. París: UNESCO.

Vinyamata, E. a et al. (2003). *Aprender del conflicto: Conflictología y educación*. Barcelona: Graó.

Visualización de un ejemplo de mediación escolar. Recuperado de:
<http://www.youtube.com/watch?v=YcSlVKrVjQA>

8. ANEXOS

Anexo I: Sociograma

5. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **más** te gusta **trabajar**?

-
-
-

2.- ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase que crees que te elegirían para trabajar con ellos?

-
-
-

3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **menos** te gusta trabajar?

-
-
-

4.- ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase que crees que **NO** te elegirían para trabajar con ellos?

-
-
-

5. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **más** te gusta estar durante **el tiempo libre** (salir, en los recreos...)?

-
-
-

6. ¿Quiénes crees que son los tres chicos o chicas de tu clase a quienes **más** les gusta estar contigo durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

-
-
-

7. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **menos** te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

-
-
-

7 ¿Quiénes crees que son los tres chicos o chicas de tu clase a quienes menos les gusta estar contigo durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

-
-
-

Anexo II: Cuestionario alumnos “¿Cómo te sientes en el aula?”

cuestionario alumnos “¿Cómo te sientes y actúas en el aula?”

Sensaciones personales en el aula

1. ¿Cómo te sientes en el colegio?

- a) Muy bien
- b) Normal, bien
- c) A veces lo paso mal
- d) Muy mal, no me gusta

2. ¿Cómo te llevas con tus compañeros/as?

- a) Me llevo bien y tengo muchos amigos/as íntimos
- b) Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial
- c) Me llevo bien con dos o tres amigos
- d) No tengo casi amigos/as

3. Puntúa del 0-10 el buen/mal ambiente existente en tu clase (en general)

(0, muy mal ambiente - 10 muy buen ambiente)

4. Comenta qué crees que se podría hacer para mejorar el ambiente en clase

¿Te faltan el respeto?

5. ¿Te sientes aislado o rechazado por tus compañeros desde que empezó el curso?

- a) Nunca
- b) Alguna vez
- c) Más de cuatro veces
- d) Casi todos los días, casi siempre

6. ¿Te han faltado el respeto en este curso académico?

- a) Sí, casi cada día
- b) Sí, una vez por semana aproximadamente
- c) Esporádicamente, una vez al mes.
- d) Una o dos veces
- e) Nunca

7. ¿Cómo reaccionas cuando te faltan el respeto?

- a) No me ocurre
- b) Me da igual, paso de ellos
- c) Mal, no sé qué hacer para que no ocurra
- d) Les insulto
- e) Les explico que su comentario me ha molestado y les pido que no lo vuelvan a hacer

¿Faltas el respeto a tus compañeros/as?

8. Y tú, ¿te metes y/o tratas mal a algún compañero/a?

- a) No me meto con nadie
- b) Alguna vez
- c) Más de 4 veces desde que comenzó el curso
- d) Casi todos los días

9. ¿Cómo te sientes cuando faltas el respeto a algún compañero?

- a) Bien, me siento mejor
- b) Normal, no cambian mis sensaciones
- c) Mal, me sabe mal por la víctima

10. Si tú intimidas o maltratas a algún compañero/a ¿por qué lo haces?

- a) No me meto con nadie
- b) Por gastar una broma
- c) Porque a mí me lo hacen otros
- d) Porque me ha provocado
- e) Porque es más débil o distinto

¿Eres cómplice de situaciones de falta de respeto?

11. ¿Ves cómo alguien de tu clase falta el respeto a otro compañero/a?

- a) Sí, cada día
- b) A menudo
- c) En contadas ocasiones
- d) Nunca

12. Si es así, ¿qué haces cuando eres testigo de una escena de falta de respeto?

- a) Nada
- b) Me escondo para que no me ataquen a mí
- c) Trato de poner paz y les explico que este comportamiento no es el adecuado
- d) Se lo digo a un adulto (profesor, padres, etc.)

Resolución de conflictos

13. ¿Crees que la mayoría de conflictos que ocurren en tu clase se pueden solucionar fácilmente?

- a) Sí, la gran mayoría (>90%)
- b) Bastantes (50-89%)
- c) Algunos (20-49%)
- d) Pocos (1-19%)
- e) No

14. ¿Crees que si la persona que se siente agredida compartiera sus sentimientos, ayudaría a resolver el conflicto?

- a) Sí, seguro
- b) No lo tengo muy claro
- c) No

15. ¿Piensas que si en vuestra clase hubiera "mediadores de conflictos" ayudaría a resolverlos?

- a) Sí
- b) No

16. ¿Piensas que sería necesario tener más espacios de diálogo en clase para tratar de resolver los conflictos entre alumnos?

- a) Sí
- b) No
- c) Ns/Nc

Opinión personal

17. ¿Qué opinas de los chicos/as que se meten con otros?

- a) Me parece muy mal que lo hagan
- b) Me parece normal
- c) Comprendo que lo hagan con algunos compañeros
- d) Comprendo que lo hagan si se lo merecen
- e) Hacen muy bien

Anexo III: Cuestionario alumnado "¿Eres asertivo?"

¿Eres asertivo/a?

1. No me cuesta trabajo defenderme ante los demás

- a) Muy propio de mí
- b) Frecuente en mí
- c) A veces
- d) Poco frecuente
- e) Muy impropio en mí

2. Cuando un compañero/a hace alguna cosa que me molesta mucho...

- a) Se lo digo rápidamente, sin pensar cómo va a reaccionar
- b) Pienso como decírselo para que se moleste el mínimo
- c) No le digo nada
- d) Lo comento con los amigos/as y reímos un poco

3. María es muy nerviosa y se mueve en clase constantemente. Pablo, se sienta detrás de ella y la actitud de María le desconcentra ¿Que harías si fueras Pablo?

- a) Nada, me cargaría de paciencia
- b) Se lo comentaría a mi compañero o al profesor/a
- c) Le diría: "Te puedes estar quieta de una vez María!!!"
- d) Le diría: "María, sé que eres muy movida pero para estar concentrado en clase me desconcentra tu actitud. Podrías tratar de moverte un poco menos, por favor"

4. El profesor de inglés os explica una norma ortográfica que no concuerda con lo que aprendiste en la acadEmia en la que estudias. ¿Qué haces?

- a) No comentas nada
- b) Empiezas a hacer caras extrañas para que el maestro se de cuenta
- c) Se lo comentas a un compañero
- d) Levantas la mano y le cuestionas lo dicho
- e) Esperas al final de la clase para comentarle tu duda

5. Cuando crees firmamente que tienes la razón...

- a) La defiendes hasta al final, pese lo que pese
- b) La argumentas y tratas de hacerla entender
- c) La explicas pero si ellos continúan con la suya lo dejas; ¡son muy tuercos!

6. Cuando tenéis que valorar una actividad en clase...

- a) Expresas tu opinión siempre, tratando de no ofender
- b) Exageras lo negativo para enfatizarlo
- c) Solo dices lo positivo para no molestar

Anexo IV: Cuestionario para el profesorado

Descripción del problema

1. Consideras que las agresiones y conflictos son un problema (en los grupos de estudio):

- a) Muy importante
- b) Bastante importante
- c) Relativamente importante
- d) No es demasiado importante
- e) No tiene importancia ninguna

2. ¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más corrientes entre los alumnos?

- a) Agresiones físicas
- b) Agresiones verbales: insultos amenazas, etc.
- c) Aislamiento, rechazo, presión psicológica (reírse de, meterse con,...)
- d) Chantajes, robos, destrozas, etc.
- e) Casi no existen agresiones de importancia

3. ¿Crees que en tus clases (con los grupos de estudio) hay un clima adecuado?

- a) Sí, siempre
- b) La mayoría de las veces sí
- c) Pocas veces
- d) Nunca

4. ¿Crees que hay alumnos (de los grupos de estudio) que se sienten aislados?

- a) Sí, muchos
- b) Sí, algunos
- c) No

Solución del problema

5. ¿Qué haces para trabajar los conflictos en el aula?

(escoge una sola opción, la que más se adecue)

- a) Lo que puedo en aquel momento
- b) Tengo un plan de trabajo sobre los conflictos anual
- c) Trato de ignorarlos si no son muy graves
- d) Lo hablo con los alumnos de forma individual
- e) Lo hablamos conjuntamente en clase

6. Indica la solución que consideras más idónea para resolver los problemas dentro del aula y en el centro

- a) Mejorar el clima del centro
- b) Aplicar sanciones estrictas
- c) Detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales
- d) Incluir el tema de disciplina en el Proyecto Curricular
- e) Favorecer la convivencia como Objeto prioritario del Proyecto Educativo
- f) No se puede solucionar. El profesorado está indefenso

7. Crees que la asertividad puede ayudar a mejorar los conflictos entre alumnos en el aula?

- a) Seguro
- b) Podría ser
- c) Lo veo poco probable
- d) No

8. ¿La figura de un mediador de conflictos podría ayudar a solucionar los principales conflictos en el aula?

- a) Seguro
- b) Podría ser
- c) Lo veo poco probable
- d) No

Anexo V: Selección de los mediadores (García, 2005)

Se explica a los alumnos que algunas veces las personas involucradas en un conflicto, a pesar de tener ganas de resolverlos, pueden llegar a situaciones en las que ya no es posible seguir discutiendo y analizándolo directamente entre ellos. En estos casos, una de las posibilidades, es recurrir a la mediación: negociación asistida, ayudada por una tercera persona. Esta tercera persona es voluntaria y adopta un papel neutral. Es importante destacar que lo que se trata durante la mediación es confidencial.

Se propone a los estudiantes que enumeren características que debe tener un buen mediador y características que no debe tener, completando el cuadro siguiente:

Un buen mediador es...	Un buen mediador no es

Se ponen en común las características con todo el grupo clase y se debaten las ideas. A continuación, se comenta que en cada grupo clase habrá 2-3 mediadores y se comenta si hay algún voluntario. Además se habla en clase para conocer las impresiones de los alumnos sobre quiénes creen que podrían ser buenos mediadores.

A los posibles mediadores se pide que respondan a las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué o para qué quiero ser mediador?
- ¿Por qué considero que lo podría hacer bien?

El tutor recoge las propuestas que, juntamente con el coordinador del servicio de mediación y los resultados de las matrices sociométricas, eligen los mediadores más oportunos.

Anexo VI: Primeras 5 sesiones de trabajo con el alumnado

SESIÓN 1 A ¿Quién es quién? (Boqué, 2002)

Descripción: Se reparte un trozo de cartulina a cada alumno en el que escribe su nombre. Se recogen las cartulinas y, al azar, se colocan en la frente de los alumnos. Cuando todos los alumnos tienen una cartulina en la frente con el nombre de un compañero/a, se les invita a pasear por la clase e ir haciendo preguntas a los compañeros (con respuesta sí o no) sobre la persona que tienen en la frente (no se puede preguntar el nombre directamente). Cuando están totalmente convencidos comunican el nombre al/la profesor/a: si lo aciertan se sacan la cartulina y sino continúan investigando.

Valoración: ¿Ha sido difícil conocer el nombre? ¿Qué tipo de preguntas habéis realizado? ¿Qué características nos acercaban más a conocer la persona?

Conclusiones: Es importante conocer a los compañeros de clase.

SESIÓN 1 B ¡Vamos a conocernos! (Boqué, 2002)

Descripción: Cada alumno apunta 5 aficiones personales en una hoja. Se trata de hablar con todo el mundo, preguntándole si comparte sus aficiones. En caso positivo anota al lado de la afición, el compañero/a de clase con quien la comparte.

Valoración: ¿Has conseguido completar la tabla? ¿Has conocido alguna característica nueva de algún compañero/a?

Conclusiones: Es interesante conversar con las personas de nuestro entorno para conocerlas y comprendernos mejor. Además, tenemos aficiones compartidas y no lo sabíamos!

SESIÓN 2. 12 Consejos prácticos para hacer y conservar amistades (Beane, 2006)

En una de las primeras tutorías, se van a leer y comentar en clase los 12 consejos que Beane señala en su libro para tener amistades. Se pretende que los alumnos debatan porqué es importante cada aspecto que el autor comenta y que pongan ejemplos de lo citado.



12 CONSEJOS PRÁCTICOS PARA HACER Y CONSERVAR AMISTADES

- 1. Búscalas.** No te quedes siempre esperando a que sea otra persona la que dé el primer paso. Un simple «hola» y una sonrisa pueden conseguir mucho.
- 2. Implicate.** Incorporate a clubes de opinión o de actividades que te interesen. Haz cursos especiales dentro o fuera de la escuela. Haz voluntariado.
- 3. Haz saber a las otras personas que te interesan.** No hables sólo de ti mismo; hazles preguntas sobre ellas.
- 4. Hay que saber escuchar.** Mira a las personas a la cara cuando te hablen. Presta atención a lo que dicen.
- 5. Arriégate a explicar cosas de ti mismo a las otras personas.** Cuando lo consideres oportuno, hazles saber tus aficiones, tus talentos especiales y las cosas que son importantes para ti. Pero...
- 6. No fanfarronees.** No todas las personas a las que conozcas tendrán aptitudes para lo mismo que tú ni les interesarán las cosas que te interesan a ti. (Eso no significa que tengas que ocultárselas y, de hecho, no se las ocultarás cuando encuentres amigos a quienes les gustes y que te aprecien.)
- 7. Sé honesto.** Di la verdad sobre ti mismo, sobre aquello en lo que crees y sobre aquello con lo que te identificas. Cuando de te pidan tu opinión, sé sincero. Los amigos y las amigas aprecian la sinceridad mutua. Pero también...
- 8. Sé amable.** Hay ocasiones en las que el tacto es más importante que la honestidad extrema. La verdad no tiene por qué herir a nadie.
- 9. No utilices a tus amigos y amigas como cajas de resonancia de tus problemas.** Acuérdate de ellos también durante los buenos momentos.
- 10. Haz tu parte del trabajo.** Sí, has oído bien, trabajo. Toda relación implica un esfuerzo. No dependas siempre de tus amigos y amigas para que sean ellos quienes hagan los planes y lleven todo el peso.
- 11. Sé tolerante.** No todos tus amigos y amigas tienen que pensar y actuar como tú. (Además, ¿no sería muy aburrido si así fuera?)
- 12. Aprende a reconocer a esos supuestos amigos y amigas de los que, en realidad, puedes prescindir.** Hay personas que se sienten tan solas que acaban «soportando» a cualquiera, incluidos «amigos» que no son tales amigos en absoluto.

© Allan L. Beane. *Bullying. Aulas libres de acoso.* © de esta edición Graó Editorial.
(Texto adaptado de Galbraith y Delisle, 1996.)

79 |

Esta sesión se recomienda realizar en círculo para que todos los alumnos se puedan ver entre ellos y estén colocados con igual condiciones de participar en el debate que se va a generar.

SESIÓN 3 El rumor (Boqué, 2002)

Descripción: Imaginaros que esta semana ha habido muchas bajas en clase, se trata de una gripe muy contagiosa: cinco alumnos salen de clase (simbolizando su ausencia en clase por la enfermedad)

Con cinco alumnos menos en clase, la profesora explica una historia precisando de datos y detalles. A continuación, pide a alguien de fuera de la clase que, ya recuperado de la gripe, vuelva a clase. Al azar se escoge una persona de clase (que ha escuchado la historia de la profesora) para que la reproduzca para la nueva persona recuperada de la gripe. Lo hace en voz alta y delante de los demás compañeros para que puedan ser testimonios de todo el proceso. La persona recién informada, se encargará de explicar la historia a un nuevo compañero que estaba fuera del aula. I así sucesivamente.

Valoración: ¿Qué ha pasado? ¿Cómo ha variado la información? ¿A qué podría ser debido? ¿Qué relación tiene con los conflictos de aula? ¿Habéis estado alguna vez víctimas de un rumor?

A continuación se presentan algunas imprecisiones de lenguaje que dificultan la comunicación efectiva; generalizaciones, selecciones, distorsiones, etc. Ejemplos:

- En esta clase siempre desaparecen cosas
Preguntarse: ¿Qué cosas? ¿Cuándo?
- Todo el mundo sabe que aquí hay gente que roba
Preguntarse: ¿Quién es todo el mundo? ¿Quién lo sabe?
- Sandra siempre lo pierde todo
Preguntarse: ¿Qué pierde? ¿Cuándo lo pierde?
- Si continuamos así no haremos más salidas fuera del colegio
Preguntarse: ¿Así, como?
- Me hacéis enfadar
Preguntarse: ¿Cómo te hacemos enfadar?

Conclusiones: Una comunicación deficiente puede originar conflictos. Comprobar que hemos entendido perfectamente la información obliga a ser más preciso a quien habla y contribuye a que no distorsionemos la historia

SESIÓN 4 ¿Cómo respondes a los conflictos? (Boqué, 2002)

Esta dinámica pretende analizar distintas metodologías de resolver un conflicto.

Descripción: Hay cinco maneras de reaccionar ante un conflicto. Todos podemos usarlas todas pero, si hay una manera con la que respondemos más a menudo, diremos que es nuestro estilo predominante.

Los cinco estilos son: competir, colaborar, compromiso, evitar y acomodarse.

A) **COMPETIR:** El tiburón

Sólo se preocupa por sus intereses y siempre mira de ganar el máximo para él. Cree que se ha solucionado el problema cuando ha conseguido lo que quería.

B) **COLABORAR:** el búho

Busca la manera para que todos dos puedan realizar sus objetivos. Cree que se ha solucionado el problema cuando todos dos han conseguido lo que querían.

C) **COMPROMISO:** zorro

Trata de repartir las ganancias y las pérdidas entre los dos, de modo que cada uno consigue parte de sus objetivos. Cree que se ha solucionado el problema cuando nadie gana ni pierde del todo.

D) **EVITAR:** la tortuga

Simula cómo si no pasara nada, que no hubiera ningún problema para solucionar. No le preocupan ni sus objetivos ni los de los demás. Cree que se ha solucionado el problema porque no hay problema.

E) **ACOMODARSE:** el oso

Se preocupa solo por los objetivos del otro. Cree que se ha solucionado el problema cuando el otro tiene los que quiere y está contento.

A continuación, se reparte otra copia en la que aparecen unas situaciones y, de forma individual, cada alumno/a tiene que optar por la respuesta que elegiría.

Ayer no conseguiste acabar los ejercicios de matemáticas y has decidido ir a la biblioteca antes de comer para tenerlos preparados para la tarde. Estás mejorando bastante en matemáticas y es casi seguro que, si este trimestre consigues unos buenos resultados, en verano irá a “EuroDisney” con tus primos. Antes de acabar las clases por la mañana, tu mejor amigo te dice que al mediodía jugaréis a un partido de futbol contra los de la otra clase y te necesitan como portero. ¿Qué haces?

- a) Te vas rápidamente a jugar a futbol con tus amigos porque no quieres fallar a tu equipo
- b) Decides jugar solo la primera parte e ir a hacer los deberes con el tiempo que te quede
- c) Dices que te es imposible jugar a futbol porque has de hacer los deberes de matemáticas
- d) Haces ver que no te acuerdas y vas a la biblioteca
- e) Hablas con tu amigo para ver que se puede hacer: aplazar el partido, buscar un sustituto, etc.

Primeramente, en pareja se comentan los resultados y posteriormente se abre el debate en grupos. Se habla de los beneficios y perjuicios de cada respuesta.

En grupos de cuatro o cinco se analizan las ventajas e inconvenientes de cada estilo y se ponen ejemplos de cuando son adecuados o desaconsejables.

Valoración: ¿Entendéis las características principales de cada estilo? ¿Utilizáis siempre el mismo? ¿Hay alguno de mejor o peor? Justifica tus respuestas.

Conclusiones: Ante un conflicto no hay una sola manera de actuar. Nosotros decidimos qué respuesta es la más adecuada. Hemos de tener presente qué nos interesa a nosotros y al resto.

SESIÓN 5: 1ª sesión sobre asertividad (Roca, 2004)

Asertividad: actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales, que incluye la expresión de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones, en forma adecuada; respetando, al mismo tiempo, los de los demás.

Características de las personas asertivas

-*Se conoce a sí misma* y suele ser consciente de lo que siente y de lo que desea en cada momento

-*Se acepta incondicionalmente*, sin que ello dependa de sus logros ni de la aceptación de los demás. Por eso, cuando gana o pierde, cuando obtiene un éxito o cuando no consigue sus objetivos, conserva siempre su propio respeto y dignidad.

-*Sabe comprender y manejar adecuadamente sus sentimientos y los de los demás*. Por lo tanto, no experimenta más ansiedad de la conveniente en sus relaciones interpersonales y es capaz de afrontar serenamente los conflictos, los fracasos o los éxitos.

-*No exige las cosas que quiere, pero tampoco se autoengaña* pensando que no le importan.

-*Acepta sus limitaciones* de cualquier tipo pero, al mismo tiempo, *lucha con todas sus fuerzas por realizar sus posibilidades*.

-*Se mantiene fiel a sí misma* en cualquier circunstancia y se siente responsable de su vida y sus emociones. Por tanto, mantiene una actitud activa, esforzándose en conseguir sus objetivos.

-Como tiende a conocerse y aceptarse a sí misma y a expresar lo que piensa, quiere y siente, *suele dar una imagen de una persona congruente y auténtica*.

-*Se respeta y valora a sí misma y a los demás*. Así, es capaz de expresar y defender sus derechos, respetando al mismo tiempo los derechos de los demás.

-Puede comunicarse con personas de todos los niveles: amigos, familiares y extraños, y esta comunicación tiende a ser abierta, directa, franca y adecuada.

-Elige, en lo posible, a las personas que le rodean y, en forma amable pero firme, determina quiénes son sus amigos y quiénes no.

-Suele expresar adecuadamente sus opiniones, deseos y sentimientos en vez de esperar a que los demás los adivinen.

Consecuencias positivas de la asertividad e importancia de la misma

-Facilita la comunicación y minimiza la posibilidad de que los demás malinterpreten nuestros mensajes.

-Ayuda a mantener relaciones más satisfactorias.

-Aumenta las posibilidades de conseguir lo que deseamos.

-Incrementa las satisfacciones y reduce las molestias y conflictos producidos por la convivencia.

-Mejora la autoestima

-Favorece las emociones positivas, en uno mismo y en los demás.

-Los que se relacionan con la persona asertiva obtienen una comunicación clara y no-manipuladora, se sienten respetados y perciben que el otro se siente bien con ellos.

Ejercicio: En la columna de la izquierda puedes ver diferentes situaciones interpersonales, y en la columna del centro una respuesta a cada una de ellas. Anota si la respuesta es agresiva, inhibida o asertiva. En caso que no sea asertiva, piensa cómo se podría decir de este modo. Al acabar, comparadlo en clase.

SITUACIÓN	RESPUESTA	ASERTIVA, INHIBIDA O AGRESIVA	FORMA ASERTIVA
Una buena amiga te dice que está muy enfadada con otra amiga común. Tu no deseas intervenir en ello y le dices:	No me interesan vuestros problemas		
Un compañero/a de clase te acaba de hacer una crítica y no te parece justificada.	Yo no lo veo así; pero te agradezco que me digas lo que piensas		
El profesor/a te ha llamado para felicitarte por un trabajo costoso que has hecho. Le respondes:	Tiene bastantes fallos. No ha quedado tan bien como yo quería		
Tu mejor amigo te pide prestado tu ordenador portátil, una vez más. No te apetece dejarlo y, además, puedes necesitarlo tú. Le dices:	Bueno, verás... En fin, supongo que lo debes necesitar de verdad, si no, no me lo pedirías... Está bien, pasa a recogerlo...		

Tu amiga te pide que la ayudes con un trabajo de ciencias naturales. Hoy no te va bien porque tienes trabajo.	Hoy no me viene bien porque tengo trabajo pendiente. Si quieres quedamos otro día.		
---	--	--	--

Anexo VII: Formación del grupo de mediadores

SESIÓN 1: Introducción al servicio de mediación.

Primeramente se escucha a los mediadores seleccionados sobre sus expectativas del grupo de mediadores. Se discuten entre todos. A continuación se define el servicio de mediación, sus objetivos y se habla sobre su importancia.

SESIÓN 2: La experiencia de otro centro

Esta sesión será realizada por un grupo de mediadores de otro centro, que vendrá a explicarles su experiencia, a darles algunos consejos y resolver las dudas que puedan tener.

SESIÓN 3: Los pasos a seguir para mediar

Se describen los pasos a seguir para mediar (Vilanueva, 2002) y se practica con los compañeros. Se comenta que hasta la próxima sesión se vayan fijando en qué conflictos existen en el centro y que los anoten en una lista.

	TAREA PRINCIPAL	HERAMIENTAS
ABRIR	Las partes del conflicto conocen y valoran positivo iniciar el proceso de mediación como trabajo útil para gestionar un conflicto	Pasos de la mediación Valores de la mediación Requisitos de la mediación Reglas de la mediación
HABLAR	Las partes en conflicto exponen el conflicto tal y como lo ven, sienten y viven, teniendo el tiempo necesario para hacerlo y sin interrupciones	Empatía Mensajes de “yo” Preguntas abiertas Agenda de tema
ESCUCHAR	Las partes en conflicto se escuchan mutuamente y prueban de ponerse en el lugar del otro	Valoración positiva Reformular Escucha activa Agenda de temas

REHACER	Las partes en conflicto buscan conjuntamente cambios y soluciones mutuamente satisfactorias	Salir de las posiciones Lluvia de ideas Toma de decisiones Agenda de ideas
ACORDAR	Las partes en conflicto escogen aquellos cambios y soluciones que pueden mejorar la relación y acuerdan como lo realizarán	Concretar Consensuar Agenda de acuerdos Seguimiento

SESIÓN 4: Role playing

Se recogen los conflictos anotados por los alumnos desde la Sesión 3 a la 4 y se realiza un role playing para dramatizar qué podría ocurrir durante la mediación de algunos de estos conflictos.

SESIÓN 5: ¿Qué tengo que hacer?

Se les explica cómo funcionará un servicio de mediación y la documentación que se tendrá que rellenar para cada caso (García et al., 2006)

IES Portada Alta, Mediación Entre Iguales. Solicitud de Mediación

CASO n° **I. solicitud de mediación** **Anexo XIV**

Mediados/as. Curso(s): _____ Mediadore/s/as. Curso(s): _____

■ ¿Qué ha pasado? Cuenta detalladamente lo ocurrido (pelea física, agresión verbal, intimidación, insulto, burlas...)

■ ¿Dónde y cuándo ha tenido lugar el conflicto?

■ ¿Qué tipo de relación hay entre las partes?

■ ¿Puede haber implicadas terceras personas?

■ ¿Viene de antes o ha surgido ahora?

■ Elige un mediador/a para que te ayude a solucionar tu conflicto (mira el díptico) ¿Por qué has elegido a esta(s) persona (s)?

○ _____

■ Solicita:

○ Profesor/a ○ AC ○ Conserjería

○ Alumno/a ○ Jefatura ○ Otros/as: _____

Fecha: _____ Firma: _____

del solicitante:





II. Registro

- Entrevista.
 - Hechos:

 - Actitud de las partes:

- Compromisos:

- 1.
- 2.
- 3.

Firma MEDIADOS/AS:

FIRMAS MEDIADORES/AS:

III. REVISIÓN

- ¿Habéis cumplido vuestros compromisos?
 - Sí
 - No, ¿Por qué?
- ¿Cuál es vuestra relación ahora?

- Valoración del proceso de mediación:
 - a. Intervención: rápida adecuada lenta
 - b. ¿Cómo te has sentido?

 - c. Resultado del proceso:

Firma MEDIADOS/AS:

FIRMAS MEDIADORES/AS:



REGISTRO DE ACORDO PARA A MEDIACIÓN

El presente documento constituye un acuerdo entre _____ y _____ para la resolución de un problema o una situación que nos trajo a mediación. Constituye un compromiso para utilizar las soluciones que alcanzamos a través del diálogo en el proceso de mediación.

Y teniendo en cuenta la confidencialidad acordada entre nosotros, establecemos que:

parte 1:	 _____ • SE COMPROMETE A : 	parte 2:	 _____ • SE COMPROMETE A :
----------	---	----------	---

El presente acuerdo volverá a ser revisado por nosotros, en colaboración con los mediadores/as, en un plazo de _____ con fecha aproximada de _____.

Fisterra, de de

Firma

Firma

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO MEDIADO

CONTESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS	
1. ¿Consideras que la mediación fue satisfactoria?	<input type="checkbox"/> muchísimo <input type="checkbox"/> mucho <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> muy poco
2. ¿Los/las mediadores/as te ayudaron y/o te guiaron para que tu pudieses resolver tu problema?	<input type="checkbox"/> muchísimo <input type="checkbox"/> mucho <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> muy poco
3. ¿Cómo te sentiste a lo largo del proceso de mediación?	<input type="checkbox"/> muchísimo <input type="checkbox"/> mucho <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> muy poco
4. ¿Os resultó fácil llegar a un acuerdo con soluciones satisfactorias para ambas partes?	<input type="checkbox"/> muchísimo <input type="checkbox"/> mucho <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> muy poco
5. El acuerdo al que se llegó, ¿soluciona el problema concreto que os enfrentó?	<input type="checkbox"/> muchísimo <input type="checkbox"/> mucho <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> muy poco
6. ¿Consideras que con la solución propuesta se puede mejorar la relación en el futuro?	<input type="checkbox"/> muchísimo <input type="checkbox"/> mucho <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> muy poco
7. ¿Crees que en el caso de volver a tener algún problema podrías resolverlo por ti mismo/a con lo aprendido en la mediación?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no

1. ¿Tienes alguna sugerencia u observación que hacer para mejorar las mediaciones? En el caso de que así sea ¿cual ou cuales?

GRACIAS POR TU COLABORACION

Anexo VIII: ejemplos de sensibilización sobre el equipo de mediación

(García et al., 2006)

¿QUIÉN PUEDE SOLICITAR LA MEDIACIÓN?

Cualquier miembro de la comunidad educativa que necesite resolver un conflicto de forma pacífica con la ayuda de un mediador/a.

¿EN QUÉ CONSISTE EL PROCESO DE MEDIACIÓN?

- ⇒ Hay dos mediadores/as.
- ⇒ Las partes en disputa expresan sus posiciones e intereses.
- ⇒ Las partes se escuchan mutuamente y proponen soluciones.
- ⇒ Las partes acuerdan soluciones satisfactorias y justas para las dos partes.

¿CÓMO SOLICITAR UNA MEDIACIÓN?

Dirigiéndose a cualquiera de los miembros del equipo de mediación.

¿QUÉ OTRAS OPCIONES QUEDAN?

- ⇒ Acusarse al RRI del centro.
- ⇒ No hacer nada.
- ⇒ Perder relaciones importantes.
- ⇒ Construir con el problema.

Programa de MEDIACIÓN ESCOLAR

¿Y si llegamos a un acuerdo?






© 1999-2006
ISSN 1578-3625
ISSN 1578-3625
Burgos

APOSTAMOS POR LA MEDIACIÓN

¿QUÉ ES LA MEDIACIÓN?

Es una forma de resolver disputas y conflictos. Se ofrece como oportunidad a dos personas en conflicto que se reúnen con una tercera persona neutral (mediador/a) para hablar de su problema e intentar llegar a un acuerdo.

¿QUÉ CONFLICTOS SE PUEDEN RESOLVER EN UNA MEDIACIÓN?

- Disputas entre alumnos/as: insultos, amenazas, sembrar rumores dañinos, malas relaciones,...
- Amistades que se han deteriorado.
- Conflictos entre alumnos y profesores.
- Situaciones que desgraden o pesquen malista.
- Problemas entre miembros de la comunidad educativa: alumnos, profesores, familias, personal no docente.

¿EN QUÉ PRINCIPIOS SE BASA LA MEDIACIÓN?

- Es **VOLUNTARIA**.
- Se basa en el proceso de resolución **pacífica** de conflictos.
- Es un acto **cooperativo** y no competitivo.
- Está orientado hacia el futuro.
- Las dos partes del conflicto giran.
- Se preocupa por las necesidades en vez de las posiciones.
- No es amenazante, no es punitivo.
- Es **CONFIDENCIAL**.

¿QUIÉN PUEDE SER MEDIADOR/A?

Cualquier miembro de la comunidad educativa puede ser mediador/a. Sus características son:

- ⇒ Es **NEUTRAL**, no trata de favorecer a ninguna parte.
- ⇒ **NO ENJUICIA**, no permite que sus opiniones afecten al trato con los participantes.
- ⇒ **EMPATIZA** con las partes y utiliza técnicas de **ESCUCHA ACTIVA**.
- ⇒ Crea y mantiene la **CONFIANZA**.

En nuestro centro nos organizamos en "**EQUIPO DE MEDIACIÓN**" formado por algunos profesores y profesores que han recibido formación específica.

Nieves Gutiérrez (Coordinadora) Carmen San Martín Cristina Ramos	Rosa Verdes José Luis de Prado Pilar Casera
---	---

Este curso escolar la formación en mediación se continuará en ASTURIAS con alumnos de Málaga, La Coruña, Asturias y Miranda de Ebro (castro) con los que nos hemos agrupado para poner en marcha este proyecto.

Los alumnos/as que quieran participar **pedrán apuntarse** en el Departamento de Orientación o Jefatura de Estudios. El encuentro tendrá lugar del 21 al 23 de mayo y será **GRATUITO**. Tendrá **preferencia** aquel alumnado que haya recibido formación en el programa de alumnado **AYUDANTE**.
Plazo de presentación hasta el día 3 de Abril.

APOSTAMOS POR LA MEDIACIÓN



SOLICITUD DE MEDIACIÓN ESCOLAR

¿Quién la puede solicitar?

¿Cómo solicitar una mediación?

Cualquier miembro de la comunidad educativa:
PROFESORADO
ALUMNADO
PERSONAL NO DOCENTE
PADRES Y MADRES

A través de la
"HOJA DE SOLICITUD DE MEDIACIÓN"

La encontrarás en:

• CONSERJERÍA

Entregar a:

• CONSERJERÍA

EQUIPO DE MEDIACIÓN

Formado por:

- "EQUIPO DE PROFESORADO MEDIADOR"
- "EQUIPO DE ALUMNADO MEDIADOR"

Coordinado por:

COORDINADORA DE CONVIVENCIA.

Anexo IX: Segundas 5 sesiones de trabajo con el alumnado

SESIÓN 1: 1ª sesión de trabajo sobre la mediación

Llegados a este punto los alumnos conocerán la existencia del grupo de mediadores (tendrán compañeros de clase que se estarán formando) pero sin embargo coincidirá con el inicio del servicio de mediación. Es por este motivo que realizar una sesión explicativa en que se comente la función del grupo de mediadores, los pasos que van a seguir en caso de conflicto y la resolución de las dudas que puedan surgir es de gran interés en este punto. La sesión la puede realizar el grupo de mediación o algunos de los alumnos que conformen dicho grupo.

SESIÓN 2: Se pretende analizar las causas de un conflicto y buscar posibles soluciones mediante la formación: ¿Dónde está el problema? (Martínez y Tey, 2003)

Objetivo: El objetivo de esta actividad es doble, por un lado aprender a buscar las causas que han generado el conflicto y por el otro tratar de buscar alternativas.

Tipo de agrupación: Primero individual, posteriormente en grupos de 6-7 y finalmente toda la clase.

Realización: Se lee en voz alta una situación conflictiva hipotética (puede ser un caso real ligeramente modificado). Los alumnos pueden tomar nota de las cosas que crean más importantes y, a partir de aquí se les pide que, individualmente, busquen: dos posibles causas por las que se ha generado el conflicto y tres posibles soluciones para arreglar el problema generado.

A continuación se hacen grupos de 6-7 alumnos y se les pide que de todas las causas que tienen se queden solo dos y que las justifiquen, y que de todas las posibles soluciones se queden con tres y que también las justifiquen. Una vez finalizado se apuntan en la pizarra las posibles causas y las posibles soluciones que vayan saliendo de los grupos, intentando no repetir ninguna. Acto seguido se inicia un turno de palabras por grupo, de tal forma que se van dando la palabra cada vez a un grupo diferente y a un alumno diferente del grupo, con lo que conseguimos que cada alumno diga su opinión.

Tiempo de duración: 50 minutos

Sugerencias: El profesor debe actuar como moderador, en ningún momento tomará parte activa de la dinámica, actuará dirigiendo al grupo, dando turnos de palabra y evitando dar juicio de valores a menos que sea totalmente imprescindible.

Es interesante que los grupos de 6-7 sean lo más heterogéneos posible.

SESIÓN 3: Pretende analizar cómo se comportan algunos de los compañeros/as de clase ante una determinada situación y hablarlo conjuntamente; mediante la formación *Piensa antes de actuar* (Martínez y Tey, 2003)

Objetivo: El objetivo es que los alumnos reflexionen sobre su capacidad y responsabilidad en las decisiones. Muchos conflictos aparecen por el hecho de perder la capacidad crítica, no buscar soluciones adecuadas a los problemas y no saber prever las consecuencias de sus acciones.

Tipo de agrupación: Se hacen grupos de 5-6 personas voluntarias, a poder ser dos grupos bien diferentes, donde haya un líder de la clase en cada grupo. El resto de la clase actúa como observador.

Realización: Se hacen los grupos anteriormente mencionados y se sitúa en diferentes lugares del aula, con la consigna:

“Debéis organizar el viaje de fin de curso, buscando el lugar adecuado, analizando todos los factores posibles, todas aquellas cosas que creáis importantes a tener en cuenta, que decisiones tomaríais y nos lo debéis presentar al resto de la clase. Para ello tenéis 15 minutos”

El resto de la clase se divide en dos y se les pide, primero que observen a uno de los grupos, y anoten todo aquello que sea “interesante” y luego que anoten lo que ocurra entre los dos grupos y su forma de relacionarse. Pasados los quince minutos, se pide a los dos grupos que presenten las conclusiones de su trabajo y que defiendan su postura ante el grupo, pues será quien decidirá la mejor opción. Se les da la consigna de defender su propuesta, explicando sus ideas ampliamente, desprestigiando el otro viaje, o incluso desautorizando al otro grupo, etc. Lo que ellos crean para conseguir que su opción sea escogida.

Mientras tanto vamos anotando todas aquellas actitudes que sean totalitarias, de manipulación, de coerción, poco tolerantes, etc. Al mismo tiempo anotamos aquellos contenidos poco meditados y que pueden generar problemas. Para finalizar,

anunciamos que la discusión ha concluido e iniciamos un turno de palabras, donde el resto de la clase son los protagonistas y los grupos deben callar. Se comentan todas las actitudes de diálogo y aproximación, y se descalifican las de confrontación. Se buscan aquellos puntos más débiles y poco meditados de las diferentes propuestas, y se razonan juntamente con la clase.

Tiempo de duración: 60 minutos. Es interesante que se haga en una sola sesión.

Sugerencias: Si la discusión de los grupos se enciende, siempre dentro de unos límites, es mejor no cortarla, ya que aparecerán muchas actitudes que nos puede interesar trabajar. El profesor debe tomar un papel de moderador e intervenir únicamente para dirigir la dinámica o provocar respuestas que nos interesen.

SESIÓN 4: 2ª formación sobre la asertividad

Unos días antes, se comenta a los alumnos que anoten situaciones diarias en las que no han sido demasiado asertivos/as y que piensen cómo hacerlas más asertivas. Se les invita a rellenar la tabla siguiente antes de realizar esta sesión en la tutoría.

SITUACIÓN NO ASERTIVA	SITUACIÓN ASERTIVA

En clase, se realizan grupos de 4 alumnos en los que se comparten las experiencias.

Dependiendo del tiempo, se pueden poner en común con todo el grupo clase las experiencias o escenificar algunas de las situaciones por los grupos.

SESIÓN 5: La mediación (Boqué, 2002)

Descripción: Tres alumnos representaran una acción adoptando distintos roles: uno hará de hijo/a, el otro de padre/madre y el último de mediador/a. Se escenifica la obra y a continuación se analiza lo observado.

HIJO/A

Llegas a casa con el informe del primer trimestre. Los resultados no son nada buenos y tú y tus padres habéis empezado a discutir y a chillaros, hasta que has acabado insultándoles de un modo muy desagradable. La madre/padre te ha castigado todo un mes sin salir y hacer deporte. Luego te has ido a tu habitación y has cerrado la puerta con una ruidosa patada. La puerta se ha reventado. Crees que tu madre/padre es demasiado estricto. No todos podemos ser unos Einstein. La verdad es que estudiar no te entusiasma y consideras que los informes son una estupidez. Tienes ganas de ir a trabajar cuando hagas los 16 y encuentras muy injusto que te castiguen todo el mes. No servirá de nada porque no piensas estudiar y no te acabas de creer que no te dejen hacer deporte. La madre/el padre saben perfectamente que si faltas a los entrenamientos te expulsaran del equipo.

MADRE/PADRE

Cuando tu hijo/a ha llegado a casa te ha dado el informe del primer trimestre. Los resultados no son nada buenos y habéis empezado a discutir y a discutir muy fuerte hasta que él/la ha insultado muy fuerte. Le has castigado un mes sin salir y sin hacer deporte. Luego se ha ido hacia su habitación y ha cerrado la puerta con una ruidosa patada. La puerta se ha reventado. Crees que tu hijo/a necesita mano dura, es la mejor manera de que se tome los estudios seriamente. Tener una buena educación es la única manera de encontrar un buen trabajo hoy en día. Aunque haya de sacrificar el equipo y las amistades, más vale que se encierre en casa a estudiar. No puedes tolerar que te falte el respeto, os discutís constantemente y en casa hay siempre un ambiente tenso.

MEDIADOR/A

Tu función será crear un buen clima para que el padre/madre y el hijo/a puedan explicarse y escucharse respectivamente las historias respectivas. Los protagonistas del conflicto hablarán de uno en uno y tú no puedes juzgar ni culpar a nadie, solo mostrarte empático/a y practicar la escucha activa.

Recuérdate de:

- hacer contacto visual y mostrarte realmente interesado en la persona y en su historia
- Parafrasear: repetir como se siente y que piensa conservando el sentido de lo que se ha dicho. Ejemplo: “si lo he entendido bien,....”
- Clarificar: ampliar y precisar la información. Ejemplo: “me podrías hablar más de...”
- Resumir: decir en pocas palabras cual es la situación vista por el/la protagonista de la historia
- Reformular: expresar ideas y sentimientos con fidelidad pero “limpiando” el lenguaje de expresiones imprecisas y poco respetuosas.
- Finalmente, trata de definir el conflicto de modo que las dos partes te confirmen que, efectivamente, has comprendido cual es la situación.

Valoración: ¿Cómo ha funcionado la dramatización? ¿Eran claros los roles de cada uno? ¿Qué os sugiere este conflicto?

Conclusiones: La escucha activa es imprescindible para explorar los conflictos. Contribuye a que el mediador y los protagonistas comprendan correctamente la historia y puedan pensar que el problema no es la otra persona, sino que lo han construido entre los dos y, en consecuencia, deben de hablarlo para solucionar su problema.

Anexo X: Evaluación del servicio de mediación (García et al., 2006)

EVALUACIÓN DE UN SERVICIO DE MEDIACIÓN		
QUÉ EVALUAR	CUANDO EVALUAR	COMO EVALUAR
<p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Número de alumnado y profesorado que solicita entrar en el equipo de mediación. Número de solicitudes de mediación. Sectores de la comunidad educativa que derivan casos de mediación. Cursos/grupos que solicitan el servicio. Grado de implicación y concienciación de la comunidad educativa ante el proyecto. Número de alumnado que comienza y que finaliza el curso de formación. Asistencia al curso. Grado de satisfacción del alumnado que acaba el curso de formación. Grado de adecuación de los contenidos, metodología, materiales y tiempos de los cursos 	Inicialmente	Análisis de la convivencia: cuestionarios, análisis de los partes de conducta, observación directa, estudio sociocultural.
	Procesualmente	<p>Observación directa.</p> <p>Registro de asistencia a las reuniones semanales de coordinación.</p> <p>Estadísticos de la conflictividad.</p> <p>Comentarios recogidos en las actas y memorias de CCPs, claustros, consejos escolares, equipos educativos</p> <p>Registros de evaluación del proceso. Portfolio.</p>
		<p>Cuestionarios.</p> <p>Encuestas.</p>

QUÉ EVALUAR	CUANDO EVALUAR	COMO EVALUAR
<p>de formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> Grado de satisfacción del alumnado mediado. Número de meditaciones resueltas satisfactoriamente. Cumplimiento de los acuerdos. Grado de conocimiento, implicación y satisfacción de la comunidad educativa. Aprovechamiento de los recursos (materiales, humanos y organizativos). Asistencia y grado de implicación de los asistentes a las reuniones de seguimiento. Grado de consecución de los objetivos. Calidad y funcionalidad de los materiales elaborados. 	Finalmente	<p>Observación directa.</p> <p>Registros de evaluación.</p> <p>Comentarios recogidos en las actas y memorias de CCPs, claustros consejos escolares, equipos educativos.</p> <p>En la memoria final se hará constar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetivos alcanzados Dificultades encontradas <p>Propuestas de mejora.</p>

Anexo XI: Terceras 5 sesiones de trabajo con el alumnado

SESIÓN 1: 3ª formación sobre asertividad (Roca, 2004)

Primeramente, es importante **detectar si conviene pedir el cambio de conducta** o no (¿el problema está causado por esta persona? ¿Es razonable y conveniente pedir el cambio de conducta? ¿Lo que pido es realista? ¿Es realmente importante para mí que el otro cambie?)

Una vez se ha detectado la necesidad de pedir un cambio de conducta, se deben seguir los siguientes pasos:

Paso 1: Exponerle que tienes un problema y describir brevemente cuál es el comportamiento suyo que lo causa. Ej: *Tengo un problema cuando me gritas delante de otras personas.*

Es importante no mostrar agresividad o inseguridad sino serenidad y firmeza al expresarse. También se tiene que tratar de hacer la petición de cambio de conducta en un momento propicio y estando a solas con la otra persona, ya que así resultará menos molesta.

Paso 2: Explicarle las consecuencias negativas de su comportamiento, si las hay. Ej: *Tengo un problema cuando me gritas delante de otras personas, creo que les das muy mala imagen y que pueden perderme el respeto.*

Paso 3: Describir cómo te sientes. Ej: *Tengo un problema cuando me gritas delante de otras personas, creo que les das muy mala imagen y que pueden perderme el respeto y yo me siento avergonzado.*

Paso 4: Haz una pausa para escuchar el punto de vista del otro.

Después de expresar lo que hemos señalado en los puntos anteriores, conviene que guardes un silencio para dar tiempo al otro a reflexionar sobre lo que le has dicho y a proponer una solución que respete las necesidades y deseos de ambos.

Es mejor intentar que la solución la proponga el otro o que colabore en encontrarla, porque así estará más motivado para realizar el cambio de conducta que le proponemos.

Paso 5: Pedir la conducta alternativa deseada Ej: *Me gustaría que a partir de ahora, cuando tengas que decirme algo que te ha molestado, lo hagas sin gritar y estando solos.*

Para hacer más convincente tu propuesta, puedes señalar las consecuencias positivas que tendrá para ambos aceptar lo que propones. Ej: *Así nos llevaremos mejor y yo también trataré de agradarte en lo que pueda.*

Si el otro muestra alguna actitud favorable, conviene utilizar la expresión de sentimientos positivos, diciéndole: “Me alegra que lo entiendas”, “Te agradezco que me hayas escuchado”.

Paso 6: Resolución

Llegará un momento en que tu interlocutor te ofrezca una solución, acepte tu propuesta, la rechaze o te proponga otras alternativas.

a) Si te ofrece una solución satisfactoria o acepta tu propuesta, conviene agradecerse lo explícitamente.

b) Si no queda del todo claro el acuerdo del que habéis llegado, reformúlalo para comprobar que ambos habéis entendido lo mismo. Ej: *Entonces, ¿estamos de acuerdo que a partir de ahora trataremos de hacernos los comentarios sin gritar y estando a solas?*

c) Si rechaza tu propuesta, conviene que te muestres empático con él, tratando de comprender su punto de vista y reconociendo su derecho a ver las cosas de otro modo. Seguidamente, siempre que parezca oportuno, puedes insistir en tu petición, recordándole las consecuencias positivas que tendría el cambio propuesto y las consecuencias negativas que tiene su comportamiento actual.

Ejercicio: Colocaros en parejas y practicad los pasos para realizar unos cambios acerca de una conducta imaginaria de forma asertiva. Ensayar de modo que los dos seáis quien hacéis la propuesta y quien la recibís.

SESIÓN 2: 2ª sesión formativa de mediación.

La realización de esta sesión será al cabo de tres meses de la implementación de servicio de mediación. Esta sesión se puede orientar a hablar de la experiencia con el grupo clase; si hay alumnos que han asistido y quieren compartir su experiencia se les

invitará a hacerlo, así como compartir comentarios que tengan respecto al servicio de mediación.

SESIÓN 3 Y 4: Role playing (Martínez y Tey, 2003)

La técnica del role playing, muy conocida hoy en día entre la juventud por el espectacular crecimiento que tienen los juegos de rol, es una técnica que permite introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje ciertos contenidos que son bastante difícil de asimilar con otra metodología. Se trata de la dramatización de una escena, inventada o real, mediante la cual el alumno puede vivenciar ciertas situaciones y emociones que le permitirán entender y asimilar ciertos contenidos y conceptos. Se trata de una técnica que capta el interés de los alumnos y obliga a la participación activa por parte de éstos.

La metodología variará según el objetivo de la actividad. Nuestro objetivo es trabajar los conflictos básicamente por lo que podemos dividirlo en dos bloques:

- a) *prevención de conflictos*: role playing orientado al aprendizaje de habilidades sociales (sesión 3). Algunas de las habilidades a trabajar podrían ser: aprender a disculparse (ej: un alumno ha perdido los apuntes de otro), saber decir “no” (ej: los compañeros de incitan a no ir al colegio y estarse en el bar), como no caer en la provocación (ej. Un compañero de insulto sin aparente razón), negociar (ej. Decidir con el grupo de amigos qué hacer el fin de semana si todos quieren hacer cosas distintas).
- b) *vivenciar situaciones conflictivas*: cuando se quiere reproducir un espacio vivencial de conflicto (sesión 4). Algunos ejemplos serían la intimidación verbal de un compañero a otro para conseguir los deberes, la marginación de un alumno, etc.

SESIÓN 5: Valoración final

En esta sesión, cada clase por separado, con su tutor, realizará una valoración del proceso anual de formaciones además de la propuesta de cambios sugeridos. Toda la información se recogerá por escrito y se compartirá con el resto de la comunidad educativa.