



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Mediación escolar y comunicación asertiva para mejorar la convivencia escolar

Presentado por: Manuel Fernando Pedreros del Carpio
Tipo de TFM: Propuesta de Intervención Psicopedagógica
Director/a: Dr. Roberto Sánchez Cabrero
Ciudad: Madrid
Fecha: 21 de julio de 2017

Resumen

Se pretende realizar una intervención psicopedagógica en una escuela secundaria ficticia donde se recibió la demanda de que existía un problema de relaciones entre el alumnado. Se planteó la hipótesis de que se trataba de un problema de convivencia escolar y se empezó con la búsqueda de información sobre la convivencia escolar, de cómo mejorarlala, y de un instrumento para medirla. Por medio del instrumento elegido se confirmó lo que se había planteado en la hipótesis inicial. Se encontró literatura sobre varios modelos y enfoques de mediación escolar como proceso para mejorar la convivencia escolar, y se consideró importante la necesidad de que el procedimiento que se desarrollara para el presente estudio de caso fuera formativo. El tema de cómo resolver los conflictos entre las personas ayudó a advertir sobre el hecho de que los sentimientos y la comunicación inadecuada son frecuente causa de los conflictos. En algunos programas de mediación se encontró la indicación de la expresión de sentimientos y necesidades, mas no se describía detalladamente cómo poder llevar a cabo este paso en el procedimiento. Se vio necesario establecer algún procedimiento que facilitara la expresión de sentimientos y necesidades, así como de comunicarse de forma más clara, es decir, de comunicarse asertivamente. La población objeto de estudio fue el tercero de secundaria. Se desarrolló en el grupo de aplicación un programa de convivencia escolar que incluía el aprendizaje del proceso de comunicación asertiva y el aprendizaje del proceso de mediación escolar. Se obtuvo como resultado la mejora significativa de la convivencia en los alumnos del grupo de aplicación. Se concluye que el proceso de comunicación asertiva y el proceso de mediación escolar son dos elementos claves para mejorar la convivencia escolar.

Palabras clave

Comunicación asertiva, convivencia escolar, empatía, mediación escolar, resolución de conflictos, sentimientos.

Abstract

The aim of this research paper is to describe a psychopedagogical intervention in an imaginary high school where the problem of inadequate relationships among the students was consulted. The hypothesis of a problem of school coexistence was formulated and research on this topic, on how to improve such coexistence, and a tool to measure it was started. The tool to measure school coexistence validated the hypothesis. Information about school mediation models and approaches regarding how to improve school coexistence was found, and the need for the process to be formative for the present case study was considered important. The topic on how to improve conflicts between people helped to realize that feelings and an inadequate communication are frequent causes of conflicts. In some mediation programs the instruction of the expression of feelings and needs was included as part of the process, but a detailed description on how to carry out this step in the procedure was not found. It was considered necessary to establish a procedure that would ease the expression of feelings and needs as well as allow the students to be able to communicate in a clear way, that is, to communicate assertively. The study population was the ninth graders. A program of school coexistence that included the learning of the process of assertive communication and the learning of the process of school mediation was carried out on the treatment group. The result was the significant improvement of school coexistence among the students in the treatment group. In conclusion, the process of assertive communication and the process of school mediation are two key elements in improving school coexistence.

Keywords

Assertive communication, counseling, empathy, feelings, school coexistence, school mediation, conflict solution.

Índice

1. Introducción del Trabajo Fin de Máster.....	6
1.1. Justificación del proyecto realizado	6
1.2. Planteamiento del problema.....	9
1.3. Análisis del estado de la cuestión	10
2. Objetivos del Trabajo Fin de Máster.....	13
2.1. Objetivo general	13
2.2. Objetivos específicos	13
3. Breve fundamentación de la metodología	14
3.1. La comunicación y su significado en el ámbito escolar	14
3.2. La importancia de la comunicación asertiva para facilitar la convivencia escolar	16
3.3. La mediación escolar como solución al problema planteado	16
4. Desarrollo del proyecto	22
4.1. Recogida de información y análisis	22
4.1.1. El ámbito escolar.....	22
4.1.2. El ámbito familiar	23
4.1.3. El ámbito social.....	24
4.1.4. El ámbito psicológico.....	24
4.1.5. Aplicación de la herramienta para la evaluación inicial	25
4.1.5.1. Cuestionario a los profesores.....	26
4.1.5.2. Cuestionario a los alumnos.....	27
4.1.5.3. Cuestionarios a los alumnos de las secciones A y B	27
4.1.6. Conclusiones a la descripción del contexto y la evaluación inicial.....	28
4.2. Fundamentación y diseño.....	28
4.2.1. Objetivos de la intervención	28
4.2.2. Marco legal y competencias a desarrollar	29
4.2.3. Procedimiento a seguir	31
4.3. Intervención	31
4.3.1. La intervención en comunicación asertiva.....	33
4.3.1.1. Las observaciones	33
4.3.1.2. Los sentimientos	35
4.3.1.3. Las necesidades.....	36
4.3.1.4. Las peticiones.....	37
4.3.1.5. Proyecto concreto de comunicación asertiva	39
4.3.2. La intervención en mediación escolar	42
4.3.2.1. Fase 1: Encuadrar la situación	42
4.3.2.2. Fase 2: Contar y escuchar las necesidades y sentimientos	43
4.3.2.3. Fase 3: Redefinir la situación	44
4.3.2.4. Fase 4: Proponer alternativas de solución	44
4.3.2.5. Fase 5: Llegar a un acuerdo	45
4.3.2.6. Proyecto concreto de mediación escolar	45
5. Resultados y análisis	49
5.1. Segunda aplicación del Cuestionario Taldeka a los alumnos de la sección A	49
5.2. Análisis del logro de los objetivos de intervención	50
6. Conclusiones	52
6.1. Limitaciones	53
6.2. Líneas de intervención futuras	54
6.3. Consideraciones finales.....	55
7. Referencias bibliográficas	57
8. Anexos.....	59
8.1. Anexo 1: Vocabulario Popular.....	59
8.2. Anexo 2: Cuestionarios Taldeka para la Convivencia Escolar	60
8.3. Anexo 3: Palabras que expresan sentimientos.....	66
8.4. Anexo 4: Necesidades humanas.....	67
8.5. Anexo 5: Actividades para desarrollar las capacidades	69
8.5.1. Aclaro mis sentimientos	69
8.5.2. Cambios 1, 2, 3	71
8.5.3. Charada	71
8.5.4. Cómo respondo al conflicto	73
8.5.5. Diario de un conflicto.....	74
8.5.6. Discurso de un minuto.....	75

8.5.7. En una isla lejana.....	77
8.5.8. Expreso reales necesidades.....	77
8.5.9. Lenguaje sobre: sí me importa.....	79
8.5.10. Los ciegos y el elefante.....	80
8.5.11. Lluvia de ideas.....	81
8.5.12. Mis reacciones y sentimientos.....	81
8.5.13. Mis sentimientos en situaciones conflictivas	83
8.5.14. Punto de vista.....	84
8.5.15. Si ganaras la lotería.....	85
8.5.16. Tela de conflicto.....	86
8.5.17. Tú dices... yo digo.....	86
8.5.18. Tutti Frutti	87
8.5.19. Verte a ti mismo.....	87
8.6 Anexo 6: Resultados de los cuestionarios Taldeka	89

1. Introducción del Trabajo Fin de Máster

El presente proyecto consiste en una Propuesta de Intervención Psicopedagógica sobre cómo mejorar las relaciones entre los alumnos de una escuela secundaria ficticia. Concretamente, sobre cómo mejorar la convivencia escolar y realizar una intervención psicopedagógica mediante la creación de un procedimiento que no sólo resuelva el problema, sino que sea formativo, que ayude a los alumnos a desarrollar capacidades. Por otro lado, se pretende elaborar un programa para facilitar la enseñanza de los diferentes pasos para la resolución de conflictos, de modo que los alumnos mismos puedan interiorizar el método y aplicarlo cuando surjan conflictos o malentendidos entre ellos. Se pretende también explorar el tema de la calidad de comunicación, qué implicancia tiene en el surgimiento de los conflictos entre las personas e investigar si existen procedimientos para mejorarla y, de ser así, incluirlos en la presente propuesta.

En este capítulo se justificará el proyecto realizado, se planteará el problema, y se desarrollará el estado de la cuestión del tema de investigación.

1.1. Justificación del proyecto realizado

A lo largo de la historia de la humanidad ha habido conflictos; éstos son inherentes al ser humano. Hoy se viven también a nivel mundial en el ámbito político y entre grupos humanos debido, entre otras razones, a los grandes cambios que se están dando en las sociedades como la movilización social, la inmigración y la lucha por los derechos de las minorías. Los conflictos se dan por las diferencias entre los intereses, anhelos y metas que las personas tienen, también por presentarse una diferencia en la jerarquía de valores, situación que se da con mayor facilidad cuando un grupo es heterogéneo en cuanto a cultura, procedencia, crianza, educación y nivel socio-económico.

La escuela forma parte de la sociedad y los conflictos no son ajenos a ella. Lo que sucede dentro de ella puede ser un reflejo de lo que se da en la sociedad. Tiene la responsabilidad, sin embargo, de asumir una función socializadora. Esta función constituye un gran reto y la escuela no siempre está preparada para afrontarlo. Necesita desarrollar formas para lograr mejorar la convivencia y solucionar los conflictos de forma positiva de modo que éstos sirvan para el crecimiento de los educandos al desarrollarse el respeto por los demás, la habilidad de dialogar y debatir sin violencia, poder entender la perspectiva de los demás, lograr la empatía y desarrollar habilidades para la vida. Todo esto es lo que la escuela debe desarrollar en sus alumnos¹ si es que pretende dar una educación integral. No debe sólo enfocarse en tener logros en las asignaturas oficiales, tal y como se llevan en la actualidad.

Se puede ver que la violencia en el mundo está creciendo y los grupos humanos no se están entendiendo bien. En este mundo globalizado, la “convivencia mundial”, permitáse expresar esto así, no va bien. Hay conflictos por territorios, por influencias de poder, por creencias religiosas, por lucha de libertades. Lo que en los medios llaman “debate” entre

¹ Se generalizará a lo largo de todo el texto en género neutro para favorecer la lectura del documento, sin ánimo de ofender a ninguno de los dos géneros.

políticos en ocasiones no es tal pues realmente ni siquiera se siguen las reglas de un debate, no se definen términos, no se desarrolla el diálogo con información confiable (se incluyen mentiras), no se argumentan posiciones ni se rebaten con profesionalismo, sino que se termina en ataques mutuos con golpes bajos. El diálogo entre sectores a veces fracasa debido a la falta de capacidad de poder ceder posiciones a favor del otro.

La escuela puede ser no sólo un reflejo de la sociedad, sino una herramienta para transformarla y tiene que ser así si pretende educar para la vida. Los jóvenes en la escuela necesitan aprender a resolver sus conflictos ahora que viven en un mundo globalizado en el que cada vez más tendrán que interrelacionarse con gente muy distinta a ellos. En la escuela lo pueden poner en práctica para estar en capacidad de resolver conflictos más complejos en la vida adulta. Se debe mejorar la habilidad para comunicarse, escuchar realmente a los demás, estar dispuesto a trabajar por el bien común y no sólo por los propios intereses. Se está viviendo en una época del individualismo y todo esto toca lo más profundo del ser humano. La escuela está llamada a formar y debe responder a las necesidades de cambio de la sociedad.

Acevedo, Duro y Grau (2002), en el documento “UNICEF² va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad”, recomienda que en los centros escolares se enseñe una cultura de paz y para esto menciona la necesidad de desarrollo de habilidades de comunicación, el reconocimiento de sentimientos y la expresión de los mismos.

Ibarrola-García e Iriarte, C. (2012), Herrán (2010), Garaigordobil y Maganto (2011), Rosenberg (2015) y Johnstone (2015), entre otros autores, han realizado estudios sobre la resolución de conflictos y/o la comunicación. Sin embargo, son los profesores los que deben estar atentos a esta necesidad de mejora para trabajar la solución en la escuela. Se trata entonces de articular estos conocimientos y llevarlos a la concreción para tener un buen programa que ayude a que la resolución de conflictos y la buena comunicación se desarrolle en la escuela. Al lograr poner en práctica estos programas, se logrará que las nuevas generaciones estén mejor preparadas para, no sólo integrar las sociedades en las que les toque vivir en este mundo globalizado, sino también ser agentes de cambio positivos que fomenten el entendimiento y la buena convivencia entre los seres humanos, es decir, que puedan ser motores de cambio social.

Es paradójico que se esté viviendo la revolución de las tecnologías de información y comunicación y que, al mismo tiempo como humanos, se esté algunos pasos por detrás del avance de las máquinas y los sistemas. Las redes sociales permiten que las personas se comuniquen en tiempo real; las aplicaciones informáticas están altamente desarrolladas y vienen con actualizaciones muy frecuentes que mejoran la calidad del servicio; pero la calidad de la comunicación humana en cuanto a pensamientos y sentimientos, deseos y más, depende de la actuación humana y esto es lo que se tiene que trabajar. Tal y como afirma Núñez (1999): “*En suma, debemos evitar la ingenuidad epistemológica y social respecto a ciencia y tecnología; no podemos suponerlas*

² UNICEF es el acrónimo de “The United Nations Children's Fund” o “Fondo para los niños de las Naciones Unidas”. Es parte del Grupo de Desarrollo de las Naciones Unidas y está encargado de brindar ayuda humanitaria y de desarrollo a los niños y madres de los países en desarrollo.

esencialmente verdaderas y benefactoras en sí mismas al margen de las actuaciones de los hombres y sus conductas políticas y morales” (p.131).

En este TFM se pretende integrar conocimientos que en el mundo de la ciencia se encuentran dispersos, y no son de utilidad hasta que se les da forma para ponerse en práctica en la escuela. Es un pequeño aporte que se espera servirá para seguir desarrollando futuros trabajos en el ámbito de la educación y la psicopedagogía. Los conflictos en el mundo crecen y la calidad de la comunicación humana desmejora, entonces es imprescindible trabajar en estos temas desde la escuela para una formación integral.

Lo que me motivó a realizar este proyecto fue el haber presenciado, así como haber experimentado, conflictos en una escuela. Se trataba de una escuela donde los profesores no sólo cumplíamos una labor pedagógica, sino también administrativa. Las reuniones se daban una vez a la semana para decidir todos los asuntos de la escuela. De esta reunión semanal surgían comisiones nombradas para tratar determinados temas. En las deliberaciones surgían conflictos y esto ocasionaba la demora en la toma de decisiones que, en algunos casos, no las llegábamos a tomar. La carga emocional era bastante fuerte en las reuniones y también había bastante imprecisión en el uso del lenguaje. Muchos profesores preferían hablar de forma bastante general y ambigua. Con cierta frecuencia se daba el caso de que cuando un profesor citaba lo que otro había dicho, el segundo decía que se le había malinterpretado. Los que hablaban muy claro sobre sus posiciones a veces terminaban despedidos; y para no sufrir las consecuencias, otros cambiaban de posición a la imperante en el momento, o no insistían en sus convencimientos. Los intereses personales salían a la luz, pero no hablamos de esto de forma transparente.

Fuera de la reunión, los profesores conformaban grupos de amistad en los que hablaban con más franqueza sobre sus verdaderos intereses y donde coordinaban qué y cómo decirlo en la reunión del pleno. Lo que pasaba en la escuela, de alguna manera, era muy similar a lo que se podía ver en el comportamiento de los políticos del Perú, donde las enemistades son patentes, los conflictos mantienen el ambiente político en tensión por un tiempo prolongado y en donde no se tratan los temas con sinceridad, ni se llegan a limar asperezas.

Pariona (2017, citado en Ugaz, 2017), juez titular de la Corte Suprema de Justicia del Perú, manifestó en una entrevista grabada: “*Somos un pueblo muy litigoso. En otros países, los abogados de ambas partes se reúnen, hay conciliación y ahí queda*”. Es importante la declaración de esta autoridad de justicia porque ante ella es que llegan las partes que han fracasado en negociaciones y arbitrajes. Se puede observar que expresa que no hay capacidad de las partes para resolver sus desacuerdos sin llevarlos a la justicia, como se hace en otros países. En consecuencia, es imprescindible desarrollar habilidades de resolución de conflictos.

Creo que este problema de conflictos que se ve en la sociedad, la política y que, por ende, afecta a todos los habitantes y, entre ellos, a las personas en formación, tiene una solución a futuro y está en la educación. Estoy convencido de que existen las herramientas para

sembrar hoy y cosechar los frutos mañana de modo de formar a nuestros jóvenes para que sean menos “litigiosos”, para que cuando pasen a formar parte del mercado laboral, puedan respetar las distintas culturas que cohabiten con ellos en el país y que al mismo tiempo que aprenden con rapidez y destreza a usar los aplicativos de redes sociales en sus móviles, también desarrollen destrezas para que la calidad de los mensajes de comunicación que comparten en espacios compartidos puedan ser más claros y completos e inviten al otro a tener confianza y a expresarse con sinceridad y empatía.

Es relevante este proyecto para un TFM, pues mediante un programa de buena convivencia, resolución de conflictos y buena comunicación, se desarrollarán mejor las habilidades que es a lo que todo currículum apunta, se dé una formación no sólo académica, sino moral y que no se descuide lo social, además de potenciar la comunicación que, si es bien desarrollada, puede tender puentes de cooperación entre los seres humanos.

1.2. Planteamiento del problema

La presente intervención se da en una escuela secundaria ficticia en la que hay grupos muy heterogéneos de alumnos. Se mezclan en la escuela hijos de los que alguna vez pertenecieron a una clase media alta (hoy empobrecida) con los hijos de los que pertenecieron a una clase media o baja (que debido a su trabajo emprendedor hoy tienen más posibilidades económicas). Ni uno ni otro grupo se lleva bien por chocar muchas veces por asuntos como la forma de hablar, costumbres, modales, valores culturales, costumbres de entretenimiento y aún apariencia física (racial). Los jóvenes pertenecen a distintos grupos socio-culturales. Hay padres que lamentan que sus hijos estén estudiando con los hijos de quienes podrían ser sus empleados (personal de servidumbre). En la escuela se dan muchos conflictos que no han sido tratados con eficiencia por desconocimiento de cómo resolverlos de parte de los profesores. Se ha llegado a la lamentable situación de ignorarlos, situación que ha ocasionado que se agraven. Los jóvenes, además, presentan problemas para comunicarse. Se critican mucho unos a otros, hay burlas, juicios y prejuicios y no pueden percibir el daño que se hacen con sus palabras. La escuela se centra en desarrollar las áreas intelectivas y estimula la competencia entre los alumnos para lograr prestigio académico. Sin embargo, los alumnos no se sienten motivados por lo que se les brinda. Se desarrolla muy poco el arte en general y casi ninguna actividad donde se promueva lo social.

En la presente intervención se pretende resolver los conflictos mediante la implementación de un programa de mediación escolar en la escuela que no responda únicamente a ponerse en práctica cada vez que surjan los conflictos, sino de manera que se haga trabajo formativo de cara a crear una buena convivencia en el centro, lograr socializar a los alumnos y, además, formarlos para la vida adulta en la que tendrán que interrelacionarse con personas a las que tendrán que aprender a escuchar, entender y con los que tendrán que trabajar. Asimismo, se pretende dar estrategias de comunicación asertiva de modo que los alumnos desarrollem la empatía, una cualidad tan necesaria para poder abrirse a sentir lo que siente el prójimo, entender su punto de vista y poder pensar en él y no sólo en sí mismo.

El programa va dirigido a todos los alumnos del centro en distinta medida, pues como se trata de un trabajo que repercute en lo social, todos están involucrados, no sólo las partes en el conflicto de turno, sino también los demás que pueden involucrarse para la solución de los mismos y desarrollar habilidades en el proceso. Se pretende mejorar la convivencia, en general, y el desarrollo de habilidades de comunicación.

1.3. Análisis del estado de la cuestión

La resolución de conflictos en la escuela puede ser una oportunidad para desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales para crecer y aprender a comunicarse mejor. Cuando los alumnos resuelven conflictos desarrollan el pensamiento causal, consecuencial y creativo (Ibarrola-García et al., 2012). Éstas son parte de las competencias que los alumnos tienen que desarrollar en la escuela y la buena resolución de conflictos les da la oportunidad para hacerlo. Las autoras también mencionan que la resolución de conflictos puede ayudar a desarrollar la conciencia emocional y la inteligencia interpersonal. Es esencial en el mundo de hoy tener esta inteligencia, pues ahora se requiere trabajar en equipo y se necesita la habilidad para relacionarse con otros. En las distintas profesiones y puestos de trabajo se buscan profesionales, no sólo con conocimientos de su especialidad, sino con inteligencia interpersonal. Todas las personas pertenecen a una comunidad y se desarrollan en sociedad. Siempre que se desarrollan conductas pro-sociales también se desarrolla lo moral. Esto se ha olvidado en la postmodernidad. Los seres humanos se deben a los demás. Las personas tienen responsabilidades con la comunidad y deben ser agradecidas por lo que la comunidad les ha brindado para su desarrollo. *“La resolución de conflictos aumenta la resiliencia”* (Ibarrola-García et al., 2012, p. 168).

Los conflictos son inherentes a la condición humana. Surgen al haber choque de intereses, deseos y metas, así como valores. En cierta manera, autores como Pérez de Guzmán, Amador y Vargas (2011) manifiestan que son un cúmulo de situaciones problemáticas no resueltas de forma satisfactoria. No son, por tanto, meros desacuerdos, sino algo que está ligado, como expresan dichos autores, a comunicación negativa, no-cooperación, intolerancia y expresión negativa de emociones.

Por otro lado, Pérez, Álvarez, Aguilar, Fernández y Salguero (2013) afirman que un conflicto se da cuando hay dos partes implicadas que son interdependientes que experimentan fuertes emociones con aparentes objetivos incompatibles percibida al menos por una de las partes. Hay que notar aquí la importancia que juegan las emociones en un conflicto. Es interesante acotar que hay enfoques de resolución de conflictos que no se centran tanto en resolver los puntos en disputa, sino en mejorar la relación entre las partes. A continuación, se cita una definición de “conflicto escolar”.

Se entiende, por tanto, por conflicto escolar: el desacuerdo existente entre personas o grupos en cuanto a ideas, intereses, principios y valores, dentro de la comunidad escolar, de tal manera que las partes perciben sus intereses como excluyentes, aunque puedan no serlo (Pérez de Guzmán et al., 2011, p. 101).

Estos mismos autores expresan que la convivencia puede ser más difícil en una cultura heterogénea que en una homogénea, y es que, en una cultura heterogénea, puede haber personas de procedencias distintas, de crianza y educación distintas, de culturas distintas y, por ende, con distintos principios y valores. Orte, Ballester y Oliver (2003) también relacionan los conflictos con la heterogeneidad del alumnado y con un porcentaje que no se encuentra bien dentro de la escuela.

Muchas personas piensan que cuando se da un conflicto el tiempo lo puede sanar. Esta idea se fundamenta en que las personas a medida que pasa el tiempo, olvidan las cosas. No es una estrategia para resolverlos, sino una medida evasiva, es importante afrontar los conflictos. Ibarrola-García et al. (2012) afirman que *“si se prolongan en el tiempo éstos seguirán aumentando como una bola de nieve y afectarán a no sólo las personas implicadas en un primer momento, sino que se proyectará en las relaciones de otros miembros de la comunidad”* (p. 100). ¡Qué importante es saber que se necesita afrontar los conflictos! Requiere valentía y voluntad. No es una situación agradable para nadie, pero es lo sano.

Pérez et al. (2013) afirman que *“el problema por el que no se resuelven los conflictos es la falta de comunicación entre las personas implicadas”* (p. 194). Hay deficiencias en la comunicación entre las personas. Urge aprender a transmitir mensajes y también saberlos escuchar. Una buena comunicación está relacionada con la empatía. Cuando las personas son capaces de ponerse en el lugar del otro, son capaces de entenderle mejor y pueden tender puentes.

Es imprescindible, como se ha mostrado, resolver los conflictos, y uno de los procedimientos para hacerlo es la mediación. Jarez (2006, citado en Ibarrola-García et al., 2012) afirma que la mediación en el ámbito escolar es:

Un procedimiento de resolución de conflictos que consiste en la intervención de una tercera parte, ajena e imparcial al conflicto, aceptada por los disputantes y sin poder de decisión sobre los mismos, con el objetivo de facilitar que las partes en litigio lleguen por sí mismas a un acuerdo por medio del diálogo (p. 116).

Con la mediación se trata de restaurar la comunicación y facilitar el entendimiento entre las partes. Ibarrola-García et al. (2012) exponen que la mediación es de gran beneficio para los alumnos por muchos motivos, pues desarrolla el aspecto socio-afectivo, facilita la reflexión dirigida hacia la reparación y reconciliación, es un apoyo social, facilita la convivencia, mejora la autoestima y auto concepto, así como el respeto por los demás, ayuda a asumir la perspectiva de los demás, aumenta la pertenencia al grupo, sustituye la confrontación y litigio por el consenso, el diálogo y la colaboración, disminuye la agresión verbal y los altercados, ayuda a sentir y entender lo que es moralmente justo para la convivencia, favorece la interiorización de valores, habilidades y actitudes; predispone a comprenderse mejor uno y a los demás, reduce prejuicios, aumenta la confianza, fomenta la conciencia emocional y la inteligencia interpersonal y es signo de calidad educativa. Con todos estos beneficios mencionados por las autoras en su obra, es posible darse cuenta de que se aborda de una manera concreta la puesta en marcha de una educación

integral. En la mediación se trabaja mucho lo emocional a partir de situaciones reales de los alumnos.

Cuando se revisa los conceptos de “resolución de conflictos” como de “mediación” se puede observar que aluden a la comunicación. La comunicación en sí es otro problema que se presenta entre las partes. Se necesita desarrollar una comunicación no violenta en la que existan los beneficios de transmitir bien lo que una persona quiere comunicar, tener la capacidad de entender lo que el interlocutor está tratando de expresar y abrirse para incluir en su comunicación la expresión de sus sentimientos sin temor a sentirse expuesta. Las personas no hablan abiertamente de sus sentimientos, parece que es algo cultural, pero los sentimientos y las emociones son un elemento muy importante en todos los conflictos. Es importante compartirlas de modo de ayudar al otro a ponerse en nuestro lugar.

Rosenberg (2015) identifica cuatro componentes en el “*Nonviolent Communication*”³: la observación, las emociones, las necesidades y las peticiones. Se trata de expresar estas cuatro informaciones de forma clara. El autor expone que este sistema reemplaza los patrones de defensa, rehuída, y ataque ante la crítica y juicio. Rosenberg (2015) expone que por medio del desarrollo de estos cuatro componentes surge la compasión y surge el mutuo deseo de dar desde el corazón. En cuanto a la compasión, no se debe entender como una cualidad desarrollada después de haber llegado a la santidad ni mucho menos, sino del estado natural del ser humano, de ponerse en el lugar del otro, comprender los sentimientos de la otra persona. Sustenta, además, que con esta forma de comunicarse es más probable conseguir lo que se quiere. Cuando la persona se pone en el lugar del otro, deja el egoísmo de lado y los intereses muy personales y puede ver las cosas desde otra perspectiva. Algo muy importante que expresa el autor es que, si las mismas personas no valoran sus necesidades personales, otros tampoco probablemente lo harán, pero el problema está en que en la comunicación no son expresadas, por causas imaginables como la vergüenza, la timidez, etc.

Por otro lado, Johnstone (2015) da valiosos consejos para los padres en cuanto a la forma de comunicarse con sus hijos. Estas técnicas pueden ser de gran utilidad para los que hagan de mediadores en la resolución de conflictos. Diserta sobre las conveniencias de comunicación de mensajes positivos en vez de mensajes negativos. Muchas veces se pueden parafrasear los últimos de manera de transmitir lo mismo, pero de manera positiva. La ventaja es que da la salida a los problemas y no ocasiona la inacción.

³ Desde ahora, se hará referencia al “*Nonviolent Communication*”, “Comunicación no violenta” en castellano, por las siglas con las que el mismo autor la denomina: NVC.

2. Objetivos del Trabajo Fin de Máster

Después de todo lo expuesto anteriormente se está en condiciones de exponer a continuación el objetivo general que se pretende alcanzar con este proyecto del Trabajo Fin de Máster y los objetivos específicos que van a guiar los sucesivos pasos a seguir para poder hacerlo realidad.

2.1. Objetivo general

- Diseñar un programa de buena convivencia escolar que mejore las relaciones entre los alumnos en el centro mediante la mejora de la comunicación y la mediación como herramienta para la resolución de conflictos.

2.2. Objetivos específicos

1. Realizar una revisión documental sobre la convivencia escolar, la mediación escolar y sobre cómo mejorar la comunicación entre las personas.
2. Contextualizar la propuesta para la población y entorno donde se va a aplicar la intervención con la intención de ofrecer una educación lo más personalizada posible.
3. Proponer el desarrollo en el área de Comunicación de una nueva habilidad de comunicación positiva y no violenta entre los alumnos de modo que se mejore el entendimiento entre ellos.
4. Seleccionar la implementación de actividades que fomenten el desarrollo de habilidades para realizar un proceso de mediación y mejora de la comunicación de los alumnos y la sensibilidad a las necesidades de otros.
5. Evaluar la metodología más adecuada para poner en marcha el programa y actividades para los problemas de convivencia en el centro mediante la revisión de la literatura.
6. Realizar un diagnóstico de entrada y salida de la calidad de la convivencia en la escuela mediante la elección de herramientas fiables para determinar si el programa de convivencia ha tenido buenos resultados.

3. Breve fundamentación de la metodología

En este capítulo se desarrollarán los temas de la comunicación y su significado en el ámbito escolar, la importancia de la comunicación asertiva para facilitar la convivencia escolar y la mediación escolar como solución al problema planteado.

3.1. La comunicación y su significado en el ámbito escolar

Comunicarse significa hacer a otro partípice de lo que uno tiene que intercambiar, compartir, poner en común (Gómez, 1998 citado en Garcés y Palacio, 2010). Es un factor clave para construir relaciones y en última instancia es reconocer a los otros como interlocutores válidos; establecer relaciones con los demás es el fin primario de todo proceso de comunicación (Satir, 2005 citado en Garcés et al., 2010). Lo que se puede inferir de los autores citados es que la comunicación va en doble vía, pues se menciona el intercambio y el compartir. En tal sentido, no deben las personas dejarse confundir por términos como “medios de comunicación” y pensar en la televisión, por ejemplo, en la que la “comunicación” va en una sola vía, del emisor al receptor. Si las personas piensan en algunas situaciones de sus vidas podrán reconocer que la comunicación humana que se ha dado a veces ha ido en una sola vía y, esto ha sido cuando la persona se ha expresado sin realmente escuchar a su interlocutor. Tiene que haber apertura para compartir, tanto querer dar como querer recibir. Es importante acordarse de este aspecto de la comunicación.

Según Ornelas (2007), se le atribuye a Shannon (1948) la autoría del primer esquema de comunicación que consta de un emisor, un receptor, un mensaje y un canal. Este autor veía el acto de comunicación como transmisión de información. Berlo (1984) va más allá y afirma que *“la fuente y el receptor son interdependientes”* (p. 61). Para él, no sólo se trata de reaccionar a cierta información que se recibe, sino que en el acto de comunicación se hacen conjeturas de las relaciones entre: la propia conducta, la de otras personas y conductas subsiguientes propias. Por ejemplo, si una madre le dice a su hija que no puede salir de casa antes de que ella haya llegado y la joven dice “está bien”, la joven puede relacionar este mensaje con su conducta pasada de haber salido de casa sin permiso, relacionar el mensaje con un enfado y preocupación de la madre por la conducta pasada y puede pensar en ese mismo momento cómo debe actuar en consecuencia, o sea, no salir.

“Cuando dos personas interactúan se colocan en el lugar del otro, tratan de percibir el mundo en la misma forma en que lo hace el otro, procuran prever de qué manera habrá de responder aquél” (Berlo, 1984). El autor añade que *“toda comunicación humana implica predicciones por parte de fuente y receptor con respecto a la forma en que los demás habrán de responder al mensaje”* (p. 75). En el ejemplo que se trata, al recibir el mensaje la joven, no simplemente reacciona automáticamente con una de dos alternativas, un “sí” o “no”, sino que puede percibir la preocupación de su madre y predecir la respuesta que ella espera y, por tanto, responde en consecuencia. En el acto de comunicación entre la joven y su madre por el caso de la salida sin permiso no sólo se da información, sino que es la madre la que transmite un mensaje. Si la criada del hogar

hubiera transmitido el mismo mensaje, no habría tenido el mismo efecto en la joven. Ornelas (2007) expone que la comunicación tiene dos aspectos: uno de información y otro relacional. La madre tiene una relación de autoridad, filiación, cariño, cuidado con su hija que no tiene una criada temporal. La joven sabe esto y responde al mensaje no sólo por la información que le llega sino por la relación que tiene con la madre.

Watzlawick (1989, citado en Ornelas, 2007) afirma que toda conducta es comunicación y toda comunicación produce una conducta. Advierte que aun el silencio tiene valor de mensaje. Si la joven no hubiera dicho “está bien” la madre podría haber dudado sobre si el mensaje hubiera llegado a su hija y quizás habría preguntado algo como “¿Me has escuchado?” para obtener una respuesta. Es importante también saber que en toda comunicación tiene que haber una relación coherente entre el código verbal y no verbal (Anderson, 1985 citado en Gimeno, Anguera, Berzoza y Ramírez, 2006). Si la joven hubiera contestado gritando y con cara de molesta el pedido de su madre mientras decía “está bien”, quizás la joven hubiera transmitido no un mensaje de conformidad sino un mensaje de obediencia por imposición. Ornelas (2007) expone que el lenguaje verbal no puede ser negado por el lenguaje del cuerpo.

Scocoza (2003, citado en Garcés et al., 2010) expone de tres barreras de comunicación: Las del entorno, las del emisor y las del receptor. Una barrera del entorno sería, por ejemplo, ruido en el momento que la madre de la joven le llamara la atención a su hija como pueden ser una radio a alto volumen, interrupciones de otras personas o inclusive presencia de amigos que provocaran incomodidad en la joven para recibir el mensaje. Las barreras de emisor se darían, por ejemplo, si la madre no hablara claro o repitiera el mensaje tantas veces que hostigara a su propia hija de modo que la conducta de ella hablara más fuerte que el mensaje mismo, pues como se ha dicho antes, toda conducta es comunicación y la comunicación produce conductas. Las barreras del receptor, según el autor, son los filtros, defensa psicológica y ausencia de “feedback”, lo que es lo mismo que retroalimentación. Si la joven no quisiera escuchar a su madre, tuviera un muy mal concepto de ella o estuviera dañada en su autoestima quizás presentaría alguno de los filtros mencionados. *“El feedback proporciona a la fuente la información con respecto al éxito que obtuvo al cumplir su objetivo. Al hacer esto ejerce un control sobre los futuros mensajes que la fuente encodifica”* (Berlo, 1984, p. 65).

(Moreira, 1996 citado en Garcés et al., 2010) hace referencia a la reflexión, la constructividad y la confianza como características de la comunicación. La reflexión es la capacidad de manifestar y concientizar los sentimientos y conflictos que se experimentan. De alguna manera es no pasar por una serie de experiencias solamente sino sacar algo de ellas conscientemente y usar este aprendizaje para mejorar las respuestas que se deben dar a las distintas situaciones que se presentarán en el futuro. La constructividad es el poder discutir y dar solución a los problemas. No se trata de altercar, sino de intercambiar puntos de vista y llegar a una solución. La confianza es el sentimiento de que uno va a ser atendido, escuchado y comprendido por su interlocutor.

3.2. La importancia de la comunicación asertiva para facilitar la convivencia escolar

Montoya y Muñoz (2009) afirman que la comunicación asertiva, la cual definen como la habilidad para expresar con claridad y de forma adecuada los sentimientos, pensamientos o necesidades individuales, es una de las diez habilidades para la vida las cuales son: El autoconocimiento, la empatía, la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la solución de problemas y conflictos, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, el manejo de emociones y sentimientos y el manejo de tensiones y estrés.

Se ha evaluado propuestas para resolución de conflictos y se ha notado que todas hacen alusión a trabajar la comunicación asertiva en los alumnos. Se vio necesario entonces, buscar más información de programas o técnicas de cómo mejorar la comunicación entre los alumnos.

Se trata de que los alumnos puedan establecer una comunicación asertiva. Para lograr una comunicación asertiva, Rosenberg (2015) pone énfasis en percibir lo que otros están observando, sintiendo, necesitando y pidiendo y en expresar las propias observaciones, sentimientos, necesidades y peticiones a la otra parte. El autor hace énfasis en poder conectarse con la otra persona más que en intentar seguir los pasos de una manera mecánica. En este proceso los interlocutores deben expresarse con plenitud.

3.3. La mediación escolar como solución al problema planteado

Como se trata de resolver un problema práctico en la escuela, se ha buscado información de investigaciones con un enfoque aplicado. Estas investigaciones intentan mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión sistemática sobre su propia práctica educativa para que puedan tomar decisiones adecuadas con el propósito de mejorarl.

Ibarrola-García et al. (2012) y Herrán (2010) proponen la mediación escolar como procedimiento para la resolución de conflictos. Ibarrola-García et al. (2012) establecen que el aprender a ser compañero es parte del aprendizaje de convivencia, es aquí donde se ponen en práctica las habilidades sociales.

Hay varios enfoques para establecer un sistema de mediación en la escuela:

1. Enfoque Cadre: se centra en entrenar a un pequeño grupo de alumnos para que sea el mediador en conflictos. En una escuela se elegirían a los alumnos más idóneos para esta labor.
2. Enfoque integrado: propone que se enseñe la mediación escolar en distintas asignaturas. Requiere bastante trabajo en programación de todas las áreas. Ibarrola-García et al. (2012) afirman que este enfoque requiere mucha preparación del profesorado.
3. Enfoque autocontenido: exige agregar un área al currículo.

4. Enfoque “*Whole*” o “*Entero*”: pretende integrar a todos los alumnos y profesores de la comunidad educativa en la mediación escolar.

Ibarrola-García et al. (2012) identifican tres modelos para la mediación: el lineal de Harvard, el circular-narrativo y el transformativo.

El modelo de mediación lineal de Harvard se usa en la política internacional. El autor afirma que es un modelo utilitarista y se centra en lo que se está dispuesto a alcanzar y perder. Las partes trabajan para alcanzar un acuerdo. Si bien puede ser efectivo en lo que a acuerdos respecta, este enfoque no intenta modificar la relación entre las partes, ni contempla las causas del conflicto, afirma el autor.

El modelo de mediación circular-narrativo centra su trabajo en la comunicación e interacción de las partes y no tanto en la solución, como lo hace el modelo anteriormente descrito. Este modelo tiene como premisa que, al mejorarse la relación, el conflicto aminora o cede. Rosenberg (2015) diserta sobre la necesidad de una comunicación empática para la resolución de conflictos. Si es que los participantes pueden expresar claramente sus sentimientos y necesidades y desarrollan la habilidad para escuchar los mismos de la otra parte, sostiene el autor, la relación entre las partes cambia y se facilita el camino a la resolución del conflicto.

El modelo de mediación transformativo, considerado por Ibarrola-García et al. (2012) como el más idóneo para la escuela, transforma el conflicto sobre dos ejes: el empoderamiento y el reconocimiento. El empoderamiento incide en el desarrollo socio personal que se produce como consecuencia del descubrimiento de las propias habilidades y esto produce una valorización de la persona a través de un crecimiento moral, establece el autor. El reconocimiento prepara a las personas para experimentar preocupación por otros, especialmente los que presentan intereses distintos de los propios. Antepone el bien común al bien propio. Rosenberg (2015) afirma que cuando las personas se expresan vulnerablemente, es decir, expresan sus verdaderos sentimientos y necesidades ante otros, pueden obtener empatía de ellos. Esto está en consonancia con el eje del reconocimiento del que exponen Ibarrola-García et al. (2012).

Ahora se está en condiciones de elegir los enfoques y modelos más adecuados para la intervención a realizarse en el presente trabajo.

El enfoque Cadre se centra más en la solución de los conflictos que en desarrollar habilidades en la población escolar debido a que no considera formar a todos los alumnos en mediación sino a un pequeño grupo para la resolución de conflictos. No se duda de su efectividad; pero se desea que la mediación sea una oportunidad formativa para todos y desarrolle la preocupación por los demás, la igualdad, la tolerancia, logre reducir los prejuicios, mejore las relaciones interpersonales, sea un apoyo social, facilite la convivencia, mejore el respeto por los demás, aumente la pertenencia al grupo, ayude a entender lo que es moralmente justo para la convivencia, favorezca la interiorización de valores, habilidades y actitudes y reduzca prejuicios. El enfoque Cadre sólo beneficiaría a un pequeño grupo de alumnos.

El enfoque integrado requiere bastante preparación del profesorado para poder efectivamente impartir la enseñanza de la mediación. El problema es que actualmente la mayoría de los profesores de secundaria en el Perú tiene una formación de baja calidad. Trahtemberg (2010) afirma:

Los colegios privados, por décadas, han combinado profesores titulados en educación (usualmente en inicial y primaria) con bachilleres o profesionales de diversas carreras universitarias, porque no encuentran entre los titulados en pedagogía profesores con el dominio de las disciplinas académicas que se requieren para dar cursos de alto nivel escolar. Prefieren entonces, adaptar a estos profesionales a la labor docente en vez de contratar a profesores que, aunque tengan título pedagógico, no dominan sus materias. (p. 1)

Esta situación sigue vigente hasta la actualidad. Si los profesores ya tienen problemas para enseñar lo que se supone deben dominar, el cargarles con un nuevo tema como el de la mediación, no ayudaría más que en exigirles enseñar lo que difícilmente podrían dar con la calidad que se requiere. En algunas escuelas privadas solucionan el problema contratando a profesionales no titulados en educación que dominan los temas del área que enseñan y los coordinadores y autoridades de las escuelas les brindan ayuda para el quehacer pedagógico, como Trahtemberg (2010) afirma:

Los coordinadores o subdirectores de cada colegio privado les van dando la asesoría para que puedan adquirir ciertas herramientas didácticas y educativas que perfeccionen su quehacer docente. Si alguno de ellos no se desempeña bien, siempre queda la opción de reemplazarlo por otro. (p.1)

Como se puede ver, ya sea porque los profesores no dominan bien sus áreas o porque no tienen las herramientas didácticas profesionales que se debieran adquirir en una formación pedagógica, se les estaría cargando con más responsabilidades para las que no estarían preparados. Por tanto, el enfoque integrado no sería apropiado.

Si en la escuela hubiera asignaturas electivas como en el sistema norteamericano, podría pensarse en intentar la mediación desde el enfoque autocontenido. Se tendría que hacer una asignatura electiva en Mediación. En el programa de educación peruana no existe tal posibilidad. Las escuelas no pueden ofrecer asignaturas electivas en la secundaria. Se contemplan solamente talleres como danza, pero no están considerados asignaturas ni tampoco se programan ni evalúan con el rigor de éstas. En el caso de los planteles educativos estatales, existe el problema adicional que éstos funcionan en dos turnos, en la mañana para la primaria y en la tarde para la secundaria con distintos alumnos y profesores, lo que ocasiona problemas de disponibilidad de uso de espacio y tiempo para el desarrollo de actividades. Las escuelas privadas no tienen este problema, pero siguen el programa oficial del gobierno que no contempla la posibilidad de añadir áreas. Por tanto, se descartaría este enfoque.

Por último, el enfoque “*Whole*” tiene la virtud de integrar la mediación en el currículo existente y ayuda mucho en mejorar el clima escolar. Este enfoque contempla el entrenamiento de todos los profesores y alumnos en mediación para tener un impacto positivo no sólo en la institución sino en cada persona, tanto en los que están en

formación como en los que están desarrollándose profesionalmente con la práctica educativa.

En cuanto a los modelos, se quiere que a los alumnos les sirva el conflicto para desarrollarse y para que aprendan a relacionarse mejor en la escuela, más que aprender una técnica eficaz para llegar a acuerdos que puedan dejar resentimientos y sentimientos negativos en los participantes. No se quiere que en los alumnos quede la sensación de haber tenido que perder nada. La mediación lineal de Harvard, al ser efectiva para alcanzar acuerdos, puede mejorar la imagen de la institución, mas no satisfacer las necesidades y procesar los sentimientos de los alumnos. Rosenberg (2015) establece que las necesidades ocasionan sentimientos. En los conflictos se producen muchos sentimientos y deben ser expresados, así como las necesidades que los ocasionan. Se descartaría el modelo lineal de Harvard por centrarse en acuerdos más no en las relaciones, que es lo que se quiere mejorar en la convivencia escolar.

Debido a las necesidades de desarrollo socio-emocional, empatía y comunicación que presentan los alumnos, se optaría por hacer una combinación de los modelos de mediación circular-narrativo y transformativo. El primero, por estar centrado en la reflexión y el proceso de comunicación y el segundo, por estar centrado en la transformación del conflicto y las relaciones de los implicados. En una escuela es importante que los alumnos aprendan a socializarse. Además, la mediación escolar tiene la finalidad de formar. Ibarrola-García et al. (2012) afirman que la mediación extiende los principios de tolerancia, igualdad, preocupación por los demás y empatía, logra reducir los prejuicios, aumenta la confianza, mejora las relaciones interpersonales y fomenta los valores morales. Se puede notar que las autoras se centran más en las bondades formativas de la mediación que en una resolución efectiva de un conflicto, que normalmente termina con un acuerdo.

Hay distintas formas de dar implemento a los programas de mediación. Las mediaciones informales se ponen en acción, por medio de un mediador capacitado cada vez que surge un conflicto. No hay un trabajo sostenido para velar por la prevención. Los beneficios y alcances de la mediación se dan para los mediadores y los implicados en los conflictos. En las mediaciones formales, en cambio, existe un centro de mediación institucionalizado en la escuela. El centro de mediación trabaja todo el año para no sólo actuar en el momento que surjan los conflictos, sino para poner en práctica las técnicas de la mediación para prevenir los conflictos y dar implemento a una formación para la comunidad educativa en resolución de conflictos de cara a mejorar la convivencia escolar. Este centro de mediación puede estar conformado por profesores, padres de familia y alumnos seleccionados para la tarea. Se ve que es la forma de implementación ideal para que los beneficios de la mediación alcancen a toda la comunidad educativa. Sin embargo, puede hacerse una adaptación que se aproxime al ideal para mantener los objetivos de formación y prevención.

Otro aspecto para tomar en cuenta en la resolución de conflictos es la comunicación. Montoya et al. (2009) establecen que la comunicación assertiva es la habilidad para expresar con claridad y de forma adecuada los sentimientos, pensamientos o necesidades

individuales. Usualmente, en las formaciones de todo tipo, incluida la de las escuelas, se pone énfasis en poder expresar con precisión los pensamientos en forma de ideas, conceptos, definiciones, así como en poder concatenar estos elementos y exponerlos con claridad para transmitir un conocimiento. De hecho, en el mundo académico, el desarrollo de conceptos es muy importante y los sentimientos también pueden ser objeto de estudio, mas no es de interés el manifestarlos en una comunicación científica. Los que los expresan en sus obras son los poetas que, si bien pueden tener mucha universalidad y contener mucha verdad sus versos, los sentimientos expresados quedan para ser tomados o no tomados con simpatía por los amantes del arte.

Si bien todas las personas no tienen los mismos pensamientos ni los comparten, Rosenberg (2015) afirma que comparten los mismos sentimientos y necesidades como humanos. Una persona puede entender los sentimientos de otro en tanto ella misma lo haya experimentado en algún grado de intensidad durante algún momento de su vida. No podría una persona entender de manera sentimental qué es el odio si no hubiera alguna vez en su vida experimentado algo de él. No con esto se quiere decir que no se pueda entender el concepto de forma intelectual. Es una situación similar a no poder saber a qué sabe una chirimoya sin haberla probado. A una persona le pueden describir el sabor, compararlo a otra fruta, pero ninguna de estas accionesaría ser como el hecho de que la misma persona probara la fruta para saber a qué sabe.

Los sentimientos, que son algo que todos los seres humanos comparten, sin embargo, no son algo que se expresan con soltura ante todos, solamente ante las personas con las cuales se tiene más confianza sea porque son parientes, amigos o parejas sentimentales. De alguna manera, la educación ha contribuido a que sea así. A muchos varones de pequeños les han enseñado que “los niños no lloran”. Es aquí cuando empieza la alienación de los sentimientos. El llanto es una expresión de dolor, pero con esta enseñanza, algunos hombres han aprendido a no expresar este sentimiento. Por otro lado, algunas mujeres fueron criadas para ser abnegadas, no quejarse, y cumplir con su deber de ser buenas amas de casa. Calladas soportan muchos maltratos. Actualmente se dan muchas denuncias por maltrato, aunque se sabe que es tan sólo un pequeño porcentaje de las mujeres maltratadas las que se atreven a pedir ayuda profesional o a pedir la intervención de alguna autoridad para detener las agresiones dentro de la familia. Nuevamente, los sentimientos de dolor, se guardan hasta que lamentablemente terminan trágicamente en algunos casos en feminicidio⁴.

Rosenberg (2015) establece que el corazón del NVC es la compasión, lo que define como un flujo entre una persona y las demás basado en un mutuo dar desde el corazón. Pretende con el enfoque enseñar una nueva forma de expresarse y escuchar a otros. Se diría que en cuanto al escuchar, se trataría de escuchar entre líneas lo que el otro quiere expresar realmente. Con el enfoque trata de reducir al mínimo la resistencia a escuchar a otros, el tener una actitud defensiva ante mensajes que una persona pueda considerar agresivos o amenazantes y reducir el tener reacciones violentas. El NVC pretende promover el respeto y la empatía con el otro. El autor llama al NVC un proceso de

⁴ Feminicidio: Homicidio culposo, asesinato de una mujer por parte de su pareja sentimental de sexo masculino, sean casados o convivientes.

comunicación. Por medio de uso de este proceso de comunicación, expone el autor, los interlocutores aprenden a mantenerse enfocados en el lugar donde es más probable obtener lo que buscan, lo cual es una bondad en cuanto al uso del tiempo en una interacción. Con el NVC el que otorga empatía se beneficia de un aumento de autoestima como resultado de ver la contribución de los esfuerzos propios en el bienestar de otra persona, establece el autor.

El NVC pretende establecer una relación basada en la honestidad y la empatía, honestidad de parte del hablante y empatía del oyente, aunque no son exclusivas las cualidades para el uno y el otro. Este objetivo puede ser muy difícil para las personas que están en autoridad pues puede darse el caso de que tomen actitudes duras con sus interlocutores para no sentirse vulnerables. Los subordinados pueden, a su vez, encontrarse a la defensiva o con actitud de pedir disculpas por cada recriminación, ante sus superiores y con esto, bloquear su capacidad de ser empáticos. La empatía, según Rosenberg (2015) es el entendimiento respetuoso de lo que otros están experimentando. La empatía no significa ponerse del lado del otro, darle la razón, hacer una alianza, tampoco dar consejo o consuelo. La empatía da la posibilidad de percibir el mundo de una forma nueva y seguir adelante. Esto es muy importante para resolver conflictos si es que se sabe que éstos ocasionan muchas veces que las actividades deseadas por las partes no avancen. La expresión se hace más fácil cuando una y otra parte empatizan porque toman la humanidad del otro y toman conciencia de las cualidades comunes que comparten. La empatía, además, difumina la violencia potencial. La empatía es la habilidad para estar presente.

Una ventaja del proceso NVC es que no se necesita que ambos interlocutores manejen las técnicas, si bien el hacerlo puede hacer más eficiente el proceso. El proceso NVC hace que se enfoque la conciencia en cuatro áreas o “componentes”, como los llama el autor, las cuales son: la observación, los sentimientos, las necesidades y las peticiones. El hablante debe expresar con claridad y honestidad cómo se encuentra y debe recibir empáticamente los mensajes. Los cuatro componentes son tanto para el que habla como para el que escucha. Si ambas partes siguen esta pauta, manifiesta el autor, se produce un flujo de comunicación y, en consecuencia, la compasión, el estado natural del ser humano, ese dar de corazón. La expresión no necesariamente tiene que darse por medio del uso del lenguaje verbal, puede darse por medio del lenguaje corporal, expresiones faciales, etc. Rosenberg (2015) manifiesta que el NVC se puede aplicar también en la escuela y se puede usar para mediar en disputas y conflictos a todo nivel.

4. Desarrollo del proyecto

En este capítulo se desarrollan los temas de la recogida de información y análisis, se hará un diseño de intervención, se describirá cómo habrá de hacerse la intervención con los procedimientos de la comunicación assertiva y mediación escolar, y se propondrá un programa de actividades para poner en práctica dichos procedimientos.

4.1. Recogida de información y análisis

La presente intervención psicopedagógica se inicia cuando el director de la escuela ficticia hace la demanda de que en su escuela secundaria existen muchos problemas de relaciones entre el alumnado, que la situación es más visible en el tercer grado y, de las cuatro secciones que hay en dicho grado, las secciones A y B presentan las mayores dificultades. Manifiesta que sus profesores no están capacitados para lidiar con estos problemas, y que muchos de ellos son profesionales afines a las áreas que enseñan, mas no son titulados en Ciencias de la Educación ni tienen conocimientos de psicología. La situación de las relaciones entre los alumnos sigue empeorando debido a que no se ha podido encontrar estrategias para solucionarlas, a pesar de los esfuerzos.

Se plantea, por lo tanto, un problema de convivencia en las aulas. Dicha hipótesis deberá estar refrendada por una valoración de su veracidad, que se derivará de una descripción inicial del contexto escolar y una evaluación inicial de la convivencia mediante herramientas científicas validadas. Dichos contenidos se mostrarán en los siguientes subapartados.

4.1.1. El ámbito escolar

El proyecto de intervención se da en una escuela secundaria de gestión privada, que cuenta con una infraestructura adecuada para el desarrollo de todas las áreas curriculares. Parte de su publicidad consiste en preparar a los jóvenes para el ingreso a la universidad, asunto que a los padres les interesa sobremanera. Los padres, clientes de la escuela, están más interesados en los resultados que en el proceso educativo de sus hijos. La escuela pone énfasis en las evaluaciones a los alumnos y ofrece clases de recuperación dos sábados de cada mes para los que no rinden en la escuela. Los padres cuyos hijos se encuentran atrasados y cuentan con recursos económicos, contratan profesores particulares para que ayuden a sus hijos con las tareas en casa o los preparen para los exámenes de la escuela.

La escuela se encuentra en una zona donde la mayoría de la población pertenece al nivel B⁵. La escuela limita con una zona en la que la mayoría de la población es del nivel C y D. Asisten alumnos de ambos性es que provienen de familias del nivel socio-económico B, una mayoría del nivel C y muy pocos del nivel D.

No todos los profesores son profesionales de la educación pues la Ley General de Educación 28044, en el artículo 58, faculta a los profesionales afines a las áreas

⁵ El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) del Perú clasifica a la población en 5 niveles socio-económicos, donde A es el nivel más alto y E, el más bajo.

curriculares a enseñarse, a ejercer la docencia en las escuelas secundarias. Estos profesionales son contratados porque dominan el área de enseñanza mejor que los que están formados en Ciencias de la Educación, y se valora más en general, el conocimiento de los contenidos del área que el conocimiento de la didáctica de la misma, pues a los padres les entusiasma una educación pre-universitaria. En la escuela se presentan problemas de manejo de aula, clima escolar, conflictos entre alumnos y problemas de comunicación. Muchos de estos profesores que, no son profesionales en Ciencias de la Educación, no cuentan con los conocimientos ni herramientas para tratar estos problemas con éxito. Los problemas, piensan ellos, son ajenos a su competencia profesional, pues creen ellos que sólo se deben centrar en “dictar su asignatura” y que la conducta debe resolverse a nivel administrativo, con el reglamento interno de la escuela. Los profesores se quejan de la falta de interés de los alumnos por aprender y les dan sermones de lo mal que se comportan y cómo desperdician su tiempo. La escuela intenta solucionar los problemas con medidas disciplinarias para que se puedan llevar a cabo las clases sin disrupciones. Esto, sin embargo, no ha solucionado el problema de fondo. Hay descontento en el alumnado, el profesorado y los padres de familia por el problema descrito.

4.1.2. El ámbito familiar

Los alumnos pertenecen en su mayoría a familias jóvenes de uno, dos o tres hijos que esperan que sus hijos puedan tener un mejor futuro que ellos, que de alguna manera puedan tener una formación que los haga escalar en el nivel socio-cultural y económico. Aproximadamente, un cuarto de los alumnos viene de hogares monoparentales. Los del grupo de las familias del nivel B, se consuelan con el nivel académico que pretende la escuela, aunque no les gusta que sus hijos se relacionen mucho con los jóvenes que “no son de familia”⁶ y las familias de los otros dos niveles están convencidos que ya están en el camino de ascenso.

Muchos de los padres jóvenes no están de acuerdo con la forma tan autoritaria en que ellos mismos han sido criados y no quieren repetir la forma con sus hijos. Quieren ganarse la confianza y la amistad de ellos. Les dan muchas libertades, pocas responsabilidades y no administran sanciones para las malas conductas.

Cuando surgen los conflictos, tratan de justificar a sus hijos y encontrar otros culpables en la escuela. Como en muchos casos, padre y madre trabajan, los hijos no reciben una crianza de la madre, sino son cuidados por parientes que ayudan o por empleadas domésticas que se encargan de la limpieza y mantenimiento del hogar más no dan ninguna formación a los hijos de casa quienes muchas veces las ven simplemente como su servidumbre.

Las familias ponen su esperanza en la escuela y asocian cualquier problema a la escuela, mas no ven su responsabilidad en la coeducación de los hijos.

⁶ Expresión para significar que la persona de la que se habla no pertenece a una familia del nivel social del hablante.

4.1.3. El ámbito social

En esta sociedad los alumnos provenientes de familias del nivel B asisten a las escuelas más caras y prestigiosas de la ciudad, junto con los hijos de las familias del nivel A. Los alumnos del nivel B de esta escuela, si bien tienen las costumbres de los adolescentes del nivel B y frecuentan amistades de su nivel, pertenecen a familias que no están en capacidad de pagar las cuotas de ingreso ni pensiones de esas escuelas, lo cual puede constituir una frustración. Los alumnos provenientes del nivel socio-económico C y D de esta escuela provienen de familias que no viven en la zona de la escuela, ni zona parecida. Los padres de los alumnos del nivel C y D se encuentran esperanzados en la escuela y se esfuerzan en pagarla, aunque se atrasan en el pago de las pensiones. Cuando esto sucede, firman compromisos de pago para mantener a sus hijos en la escuela. La escuela no cuenta con una Asociación de Padres de Familia y los padres no están interesados en tenerla pues se involucran poco en la escuela.

Subyace la filosofía de que la colaboración en la educación de los hijos está en cumplir con el pago de pensiones; y de algún modo, la escuela se los ha enseñado así. Los padres ven a la escuela como un negocio que les presta un servicio por el que pagan.

Si bien hay diferencias en el nivel económico entre los alumnos que provienen de distintos niveles, sus efectos no son tan significativos como las diferencias culturales y las que hay en cuanto a la zona donde se encuentran las viviendas y la calidad de las viviendas. Las actividades sociales como la celebración de cumpleaños se dan en casas del nivel socio-económico B, las familias de los otros niveles prefieren no invitar a los demás a sus casas “pues no se encuentran en buenas zonas”. Prefieren alquilar locales más cercanos a la escuela para realizar las celebraciones.

4.1.4. El ámbito psicológico

La población vive en un ámbito de mucha desconfianza del prójimo. Es un país que sufre de mucha corrupción, el desprecio de las instituciones, la falta de autoridad y desconfianza en el poder judicial, y donde se da mucha delincuencia para la cual ya ha surgido un vocabulario popular⁷ para designar los muchos tipos de delitos, la violencia, inseguridad ciudadana y todo tipo de corrupción. Si bien se es consciente de toda esta problemática, la población se ha habituado a la situación. Se ha caído en una laxitud moral. En el uso del castellano local también se nota una nueva forma de contestar. Cuando a uno le preguntan “¿Cómo estás?”, responde “Tranquilo” o “Tranqui” muchas veces en lugar de “Bien” o “Muy bien”. No hace muchos años se vivió una dura época de terrorismo donde las necesidades primarias no sólo eran tener alimento, vestimenta y vivienda, sino protección. Las personas tienen temor de enfrentar los problemas, prefieren “hacerse los de la vista gorda” para no sufrir represalias de los más poderosos. No hay muchos que sean motores de cambio. Impera la filosofía de “Tú dedícate a hacer tu trabajo y no te metas”, refiriéndose a no protestar contra o denunciar los actos de corrupción. Es una fuerte presión que sufre la gente y determina finalmente su conducta,

⁷ Ver Anexo 1.

pero los problemas latentes no se pueden evitar porque llegan a un punto de ebullición en donde estallan en forma de conflictos.

4.1.5. Aplicación de la herramienta para la evaluación inicial

Antes de desarrollar la intervención se buscarán herramientas para medir la calidad de convivencia escolar y/o calidad de las relaciones entre los alumnos en este caso imaginario de problemas de convivencia escolar.

Si es que se presentara el problema de convivencia, según las herramientas de evaluación, se determinaría trabajar con las dos secciones que presentan las necesidades más parecidas, una para que sea el grupo de aplicación y otra para que sea el grupo de control, de modo de poder hacer una mejor evaluación antes y después de la intervención. Se verían las necesidades que presentan los grupos para establecer objetivos de intervención.

Si es que la evaluación con las herramientas no determinara un problema de convivencia, se volvería a empezar el proceso de conversación con el director y una nueva recopilación de información para establecer una nueva hipótesis, según la idea inicial planteada por el director.

Garaigordobil et al. (2011) establecen que los programas de resolución de conflictos deberían ir encaminados, no sólo a tomar medidas frente a la agresión, es decir, no ponerse en acción tan sólo cuando se detectan los conflictos, sino a incrementar la empatía de los alumnos, entendida como la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro tanto cognitiva como afectivamente, la capacidad de escucha y el respeto a las diferencias, con la capacidad de regular las emociones ante el ataque y agresión.

Herrán (2010), dentro del programa que desarrolló para la convivencia escolar, incluyó los Cuestionarios Taldeka⁸ para diagnosticar el grado de buena convivencia que se vive en una escuela. Los cuestionarios son de fácil aplicación y evaluación pues sólo se requiere hacer una sumatoria de los resultados por ítem y expresarlos en valores porcentuales. Los cuestionarios Taldeka están dirigidos a profesores, alumnos de primaria, alumnos de secundaria, personal no docente y padres de familia. Para la presente intervención se decidió aplicar los cuestionarios correspondientes a profesores y los correspondientes a alumnos de la secundaria por la información inicial que se recibió del director de la escuela. Se aplicó a los 10 profesores (incluido el tutor) que enseñan en el tercero de secundaria y a los 80 alumnos de las cuatro secciones del mismo grado (20 por cada sección). Luego se analizaron los cuestionarios con datos simulados para determinar las necesidades que presenta el grupo de aplicación. Se les pidió que respondieran el cuestionario, pensando en la situación del tercero de secundaria. En los siguientes subapartados se describen los resultados obtenidos con estos cuestionarios.

⁸ Ver Anexo 2 para ver los ítems de los cuestionarios y Anexo 6 para ver los resultados.

4.1.5.1. Cuestionario a los profesores

En la parte del cuestionario que se refiere a las personas, la abrumadora mayoría⁹ opina que se tiene que trabajar primordialmente con los alumnos y también con las familias. La abrumadora mayoría de profesores de la institución, asimismo, opina que el problema de convivencia es algo interno de la escuela y no consecuencia de las leyes, planes de estudios u otras causas externas a ella como tampoco se tenga que trabajar con el personal no docente. Tan sólo una mayoría de ellos opina que se tenga que trabajar con ellos. Es la percepción de los profesores, en su abrumadora mayoría, que no hay buena voluntad de resolver los conflictos con procedimientos adecuados.

En cuanto al proceso de resolución, la abrumadora mayoría opina que el dejar los conflictos sin resolver no hace más que empeorarlos, así como también que la convivencia escolar mejoraría realizando actividades paralelas a las clases. La mayoría opina que la modificación de la metodología educativa no repercutiría en la mejora de las relaciones entre los alumnos. Todos piensan que no hay un sistema para resolver conflictos y la gran mayoría piensa que tiene dificultades para controlar los conflictos de una manera eficaz.

En cuanto al problema de convivencia, todos opinan que necesitan de herramientas para reducir los conflictos, que éstos se deben a una comunicación inadecuada, que los conflictos entre los alumnos dificultan la consecución de los objetivos curriculares, así como que la convivencia adaptada y adecuada tiene efecto en el rendimiento académico. La gran mayoría opina que la participación de las familias no es significativa en la convivencia escolar armónica, así como que el personal no docente no es parte del problema de convivencia escolar. Finalmente, no hay ninguno que no haya percibido un conflicto importante, todos, o se han enterado de ellos, o los han observado.

En la parte del cuestionario que se refiere a las expectativas, todos los profesores piensan que su labor como docentes les dificulta dedicarse a los problemas de convivencia y en su abrumadora mayoría preferirían que otros se encargaran del problema, del mismo modo, no piensan estar preparados para afrontar conflictos entre los alumnos. La abrumadora mayoría piensa que los motivos de los conflictos escolares no están en los problemas de la sociedad actual.

Entre las reflexiones más importantes que escribieron incluyeron las siguientes:

- Necesitamos técnicas para resolver conflictos.
- Perdemos tiempo en el avance de los contenidos por los muchos conflictos que suscitan.
- Hay alumnos que se están desperdiendo en la escuela por el ambiente inadecuado de estudio.

⁹ Para evaluar los resultados obtenidos en las encuestas se ha interpretado las respuestas "Nada" y "Algo" como un "no" y las respuestas "Bastante" y "Mucho" como un "sí". Cuando en lo sucesivo se hable de "mayoría", se referirá a más del 50% de los encuestados; cuando se hable de "gran mayoría", a una cantidad igual o mayor al 70% de los encuestados, y cuando se hable de "abrumadora mayoría", a una cantidad igual o mayor al 90% de los encuestados. Cuando se exponga lo que los encuestados "piensan" o lo que "perciben", en vez de lo que "opinan", se referirá a las preguntas de diagnóstico del cuestionario.

- Es urgente mejorar la relación entre los alumnos.

4.1.5.2. Cuestionario a los alumnos

Después de aplicar los cuestionarios a las cuatro secciones del tercero de secundaria, se vio que, las secciones A y B guardaban bastante parecido entre sí debido a la semejanza en los porcentajes totales para cada ítem del cuestionario, y que los problemas de convivencia escolar eran mayores en las secciones A y B que en las secciones C y D, corroborando de esta forma la demanda recibida al inicio. Sin embargo, todas las secciones presentaban problemas de convivencia escolar.

Se decidió entonces, trabajar con la sección A como grupo de aplicación y la sección B como grupo de control. Se comentan los resultados de ambas secciones a continuación.

4.1.5.3. Cuestionarios a los alumnos de las secciones A y B

En la parte del cuestionario que se refiere a las personas, la mayoría opina que se tiene que trabajar primordialmente con los profesores y la abrumadora mayoría opina que se tiene que trabajar con ellos, los alumnos, y de igual manera opinan que no se tendría que trabajar con sus familias. La abrumadora mayoría opina que no se tiene que trabajar con el personal administrativo. La abrumadora mayoría, asimismo, piensa que en el aula los alumnos no intentan resolver sus problemas hablando, escuchándose y reflexionando para ponerse de acuerdo.

En cuanto al proceso de resolución, todos opinan que, si no intentan resolver un problema, lo más seguro es que el problema aumente, y la abrumadora mayoría opina que se respetarían más si realizaran actividades que les permitiera conocerse mejor. Todos piensan o al menos no están seguros de dónde acudir para resolver un problema con otra persona y la abrumadora mayoría piensa que difícilmente se podría poner en marcha un sistema para resolver los conflictos. No hay ningún alumno que esté convenido de que en su clase haya un buen ambiente entre los compañeros y profesores.

En cuanto al problema de convivencia, la abrumadora mayoría opina que necesita de algún sistema para reducir los conflictos, y la totalidad de los alumnos opina que se debe a que no se escuchan bien los unos a los otros y no se pueden comunicar correctamente. La gran mayoría opina que los problemas ocasionan dificultades para estudiar y aprobar las asignaturas. La abrumadora mayoría opina que su tranquilidad no depende de que los profesores discutan menos entre ellos ni de que para que haya una buena convivencia escolar sus familias colaboren con los profesores. La abrumadora mayoría opina que el personal no docente no es parte del problema de convivencia escolar. Finalmente, todos, o se han enterado o han observado conflictos entre personas en los últimos dos meses.

En cuanto a las expectativas, la gran mayoría de los alumnos percibe que se le dificulta dedicarse a solucionar los problemas de convivencia y la mayoría preferiría que otros se encargaran del problema. En cuanto a la causa de los conflictos, se puede decir que en ambas secciones la percepción está dividida en casi igual porcentaje en cuanto a que si está en la sociedad actual o en ellos. La totalidad de los alumnos no percibe estar preparada para afrontar conflictos entre ellos y le gustaría ser escuchada, que se

acercaan para hablar con ellos, les dieran ideas, que les dieran opciones y fueran flexibles con ellos cuando tuvieran un problema con alguien que les cueste resolver.

Entre las reflexiones más importantes que escribieron incluyeron las siguientes:

- No nos entendemos.
- Hay grupos en el salón.
- Nos insultamos mucho.
- Nos hacemos sentir mal.
- Nos peleamos mucho.
- Con algunos es muy difícil hablar.
- Nos hablamos feo.

4.1.6. Conclusiones a la descripción del contexto y la evaluación inicial

Por todo lo expuesto anteriormente, se llegó al siguiente diagnóstico:

Las cuatro secciones del tercer grado de secundaria encuestadas presentan un problema de convivencia escolar y los que presentan necesidades similares son los alumnos de las secciones A y B.

Por tanto, se escogió aleatoriamente que el grupo de aplicación sea el tercero de secundaria A y el grupo de control, el tercero de secundaria B, grupos que se encontró que presentan necesidades similares, correspondientes ambos al VII ciclo de Educación Secundaria Regular.

4.2. Fundamentación y diseño

En este apartado se plantean los objetivos de la intervención, se describirá el marco legal dentro del cual se hará la intervención, se elegirán las competencias a desarrollarse y se esbozará el procedimiento a seguir.

4.2.1. Objetivos de la intervención

Los objetivos a lograrse según las necesidades encontradas serían:

- General: Mejorar la convivencia escolar en el grupo de aplicación de acuerdo a las necesidades encontradas con la aplicación del Cuestionario Taldeka para la Convivencia Escolar.
- Específicos:
 1. Que los alumnos conozcan y puedan aplicar el procedimiento de mediación escolar propuesto para resolver sus conflictos.

2. Que los alumnos se comuniquen de forma asertiva con el procedimiento propuesto para lograr entenderse mejor.

4.2.2. Marco legal y competencias a desarrollar

Debido a que se trata de una intervención en la escuela, se ha revisado el Programa Curricular de Educación Secundaria Regular del Perú, publicado por el Ministerio de Educación en el 2016 para ver qué posibilidades da para trabajar en la mejora de la convivencia escolar.

En el perfil de egreso¹⁰ del estudiante en el Programa Curricular de Educación Secundaria Regular se encontró que, al finalizar sus estudios, el estudiante de secundaria se debe poder comunicar de forma asertiva. Por otro lado, se contempla en dicho documento la importancia de abordar planificadamente los conflictos a través de unidades y sesiones de aprendizaje para fortalecer la construcción autónoma de valores y la posición ética de los estudiantes.

Al revisar el Programa Curricular se puede constatar que da bastante importancia a la tutoría. El Programa Curricular establece que con la tutoría se busca el desarrollo de valores entre los que se menciona la empatía y respeto a toda forma de vida, orientados al bien común.

Busca, además, el desarrollo de valores en los estudiantes, como solidaridad, empatía, justicia, equidad intergeneracional, respeto a toda forma de vida, entre otros, orientados al bien común. Y finalmente, promueve la práctica y reflexión de estos valores en sus vidas diarias. (Ministerio de Educación, 2016, p. 23)

El Programa Curricular establece que la tutoría en secundaria se estructura sobre la base de tres dimensiones: Dimensión personal, dimensión social y dimensión de los aprendizajes. En la dimensión personal, el Programa Curricular indica el fortalecimiento de la expresión de sentimientos, afectos y anhelos, entre otros, que contribuirán a lograr estilos de vida saludables. En la dimensión social, se contempla el desarrollo de habilidades interpersonales, habilidades pro sociales, habilidades pro ambientales y habilidades para prevenir situaciones de riesgo.

El Programa Curricular establece que la tutoría se puede trabajar de forma grupal y de forma individual. La tutoría grupal se realiza en dos horas semanales asignadas, a través de asambleas, proyectos y otras actividades. La planificación es flexible y abierta y podrá modificarse cuando así lo exijan las necesidades del grupo.

El Programa Curricular establece que en la tutoría individual el tutor debe poder mostrar empatía a sus alumnos, tener capacidad de escucha y otras características que favorezcan la construcción de vínculos afectivos. También indica que se requiere que los tutores desarrollen habilidades básicas referidas a consejería y apoyo emocional.

¹⁰ Perfil de egreso: Visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al término de la Educación Básica. Esta visión permite unificar criterios y establecer una ruta hacia resultados comunes que respeten nuestra diversidad social, cultural, biológica y geográfica. Se espera que desde el inicio de la escolaridad y de manera progresiva a lo largo de la educación Básica se desarrollem y pongan en práctica los aprendizajes del perfil, en diversas situaciones vinculadas a las prácticas sociales.

Se revisó las áreas curriculares y se encontró dos áreas afines a los contenidos a desarrollarse en un programa de convivencia escolar, es decir contenidos relacionados a la comunicación y contenidos relacionados a la mediación escolar. Estas dos áreas fueron Comunicación y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica.

En el área de Comunicación, en la competencia “Se comunica oralmente en su lengua materna” se indica la expresión y comprensión de ideas y emociones. Una de las capacidades a desarrollarse es la obtención de información del texto oral, construyendo el sentido global y profundo del texto escuchado. También se indica la capacidad de utilizar recursos verbales, no verbales (gestos y movimientos) y paraverbales (tono de voz y silencios) de forma estratégica para enfatizar o matizar significados y producir determinados efectos en los interlocutores. Otra capacidad mencionada es que el estudiante interactúa intercambiando su rol de hablante y oyente para lograr su propósito comunicativo.

En el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica se menciona el desarrollo de las siguientes competencias: “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.

En la competencia “construye su identidad”, que implica ser capaz de asumir retos y alcanzar sus metas, se busca desarrollar la siguiente capacidad:

-Autorregula sus emociones: significa que el estudiante reconoce y toma conciencia de sus emociones, a fin de poder expresarlas de manera adecuada según el contexto, los patrones culturales diversos y las consecuencias que éstas tienen para sí mismo y para los demás. Ello le permite regular su comportamiento, a favor de su bienestar y el de los demás. (Ministerio de Educación, 2016, p. 33)

En la competencia “convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” se establece, entre otras cosas, que el estudiante actúe en la sociedad relacionándose con los demás de manera justa y equitativa, reconociendo que todas las personas tienen los mismos deberes y derechos y agrega que muestre disposición por conocer, comprender y enriquecerse con los aportes de las diversas culturas, respetando las diferencias.

Esta competencia implica desarrollar las siguientes capacidades:

1. Interactúa con todas las personas: Aquí se menciona que el alumno muestre preocupación por el otro, respete las diferencias y reflexione sobre las diversas situaciones que vulneran la convivencia democrática, entre otras cosas.
2. Construye normas y asume acuerdos y leyes: Aquí se menciona que el estudiante participe en la construcción de normas y cumpla con los acuerdos, reconociendo la importancia de éstos para la convivencia.
3. Maneja conflictos de manera constructiva: Aquí se menciona que el estudiante actúe con empatía y asertividad frente a los conflictos:

-Maneja conflictos de manera constructiva: es que el estudiante actúe con empatía y assertividad frente a ellos y ponga en práctica pautas y estrategias para resolverlos de manera pacífica y creativa, contribuyendo a construir comunidades democráticas; para lo cual parte de comprender el conflicto como inherente a las relaciones humanas, así como desarrollar criterios para evaluar situaciones en las que estos ocurren. (Ministerio de Educación, 2016, p. 38)

Por lo expuesto, se ve que el peso de la buena convivencia escolar recae en la Tutoría y por tanto se plantea la realización del proyecto en esta área. Se ve también que hay competencias y capacidades relevantes a desarrollarse en el área de Comunicación y en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica.

En el Programa Curricular sólo se contemplan dos horas de tutoría semanales y esto es insuficiente para poner en práctica una intervención. El Programa Curricular también es flexible y se puede modificar de acuerdo a las necesidades. Por esto se plantea que los profesores de las otras dos áreas mencionadas apoyen el proyecto de tutoría, programando el desarrollo de ciertas actividades en la programación de sus clases, en coordinación con el tutor de la sección.

4.2.3. Procedimiento a seguir

Una vez hecho el diagnóstico y establecido los objetivos, se procederá a hacer una propuesta de un programa de buena convivencia escolar en el centro que cubriría la resolución de conflictos mediante un programa de mediación y el desarrollo de una comunicación asertiva y empática. Orte et al. (2003) afirman que es necesario hacer algunas adaptaciones curriculares para enseñar un procedimiento de mediación a los alumnos y desarrollar la comunicación asertiva. Por lo visto anteriormente, se trabajaría en el área de Tutoría, y se complementaría el trabajo en el área de Comunicación y en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica.

Como segundo paso, se pondría en marcha el programa y se haría el seguimiento mediante la evaluación de las actividades.

El tercer paso sería volver a administrar los Cuestionarios Taldeka para la Convivencia Escolar y después de la evaluación de los resultados, de ser estos positivos en cuanto a la mejora de la convivencia escolar en el grupo de aplicación, se vería la forma de extender el programa a las demás secciones del tercer grado. De no ser positivos los resultados se replantearían nuevos procedimientos de mediación escolar, así como de comunicación asertiva.

4.3. Intervención

La presente intervención se dedica a todos los jóvenes del Perú que aman su país y sueñan con construir una sociedad de bien, donde se pueda valorar las diferencias, se creen oportunidades para realizarse en la vida, se logre convivir con los distintos grupos socio-culturales, se tiendan puentes de cooperación, se mejore la comunicación, se sepa cómo se pueden resolver los conflictos y se tenga como valor la transparencia así como se

desarrollen las habilidades para la vida, con todo esto reconstruyendo y poniendo en práctica los valores perdidos.

Este proyecto, de forma específica, está dirigido a todos los profesores, que deseen acercarse a lograr en sus alumnos el ideal de la formación integral y necesiten tener una herramienta concreta para fomentar una cultura de paz, que deseen enseñar a sus alumnos a reconocer sus sentimientos y necesidades, así como dotarles de la capacidad de convivir en un mundo que clama por la valoración de las diferencias, no como un problema, sino como una oportunidad para el autodesarrollo. En especial va dirigido a los tutores, que son los profesores que tienen más acercamiento con los alumnos y no sólo deben velar por la formación académica sino también por el buen desarrollo emocional de sus alumnos. A ellos va dirigido este trabajo para darles herramientas para la solución de conflictos y la mejora de la comunicación con sus alumnos y entre los mismos.

Habiendo expuesto los distintos enfoques, modelos y formas de dar implemento a los programas de mediación escolar, para el presente trabajo se propone el enfoque “*Whole*”, una combinación del modelo circular-narrativo, el modelo transformativo y un enfoque de implementación formal de mediación.

Se propone la enseñanza del procedimiento de mediación escolar que se detalla en el siguiente subapartado. Asimismo, el procedimiento de mediación se reforzaría con la enseñanza de cómo comunicarse asertivamente para que, durante la mediación, la comunicación sea efectiva y sea más fácil que los alumnos puedan establecer relaciones empáticas, facilitando la comprensión de las necesidades y sentimientos de los demás de cara a poder concentrar sus energías en soluciones creativas para todos, satisfaciendo las peticiones.

Para que se logre el propósito de que los alumnos se comuniquen asertivamente, se les enseñará a comunicarse según las recomendaciones del NVC y algunos elementos del *Positive Parental Communication*¹¹ (Comunicación Positiva Parental) de Johnstone (2015).

Aprender un procedimiento de mediación requiere de una inversión de tiempo regular, pero aprender a comunicarse según el enfoque del NVC y el PPC puede requerir más tiempo, esfuerzo y un trabajo sostenido pues se tiene que cambiar la costumbre de expresión, y cualquier cambio de costumbre sólo se consigue con la práctica.

Se incluye un programa que dura un bimestre para trabajar ambos objetivos específicos. Se propone entonces, que en el plan anual de tutoría el tutor del grupo de aplicación, bajo tutela y apoyo del psicopedagogo incluya el aprendizaje del procedimiento de mediación escolar y el procedimiento de comunicación asertiva durante un bimestre.

El programa se debe desarrollar con el apoyo de los profesores del área de Comunicación y del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica pues son los más idóneos para apoyar en el desarrollo de los contenidos del programa de comunicación asertiva y mediación escolar. Por otro lado, las horas programadas para tutoría no llegarían a ser

¹¹ Desde ahora se abreviará la “Positive Parental Communication” por las siglas “PPC”.

suficientes para trabajar el programa por lo que se tendrá que pedir ayuda a los profesores de las áreas mencionadas para que integren en su programación de área un trabajo coordinado con el tutor.

Se trabajaría primero con el tutor del grupo de aplicación y con los profesores de las áreas mencionadas para que puedan desarrollar en los alumnos de la sección de aplicación las capacidades propuestas en sus clases, para luego de un bimestre de aplicación se pueda comparar la calidad de convivencia escolar de los dos grupos del tercero de secundaria, el de aplicación y el de control. Se pondría en conocimiento de los demás profesores que entran al tercero de secundaria el programa para que puedan poner en práctica las estrategias de la mediación y de la comunicación asertiva después de la evaluación al final del programa.

Durante el primer mes, se trabajaría el proyecto de comunicación asertiva que figura a continuación. Después de acabar este proyecto, se pasaría al segundo proyecto, al del proceso de mediación, que se trabajaría en el segundo mes del bimestre. Se ha escogido primero trabajar la comunicación asertiva pues dentro del procedimiento de mediación se deberá aplicar el procedimiento para comunicarse asertivamente.

4.3.1. La intervención en comunicación asertiva

En los siguientes subapartados se describirán los pasos a seguir para lograr comunicarse asertivamente: Expresar los cuatro componentes de la comunicación, según Rosenberg (2015), los cuales son: las observaciones, los sentimientos, las necesidades y las peticiones.

4.3.1.1. Las observaciones

Se trata de que el alumno observe y describa lo que realmente está pasando en cuanto a lo que dicen o hacen otros en la situación que está viviendo sin introducir ningún juicio, evaluación o inferencia de lo que ve, al margen del sentimiento de agrado o desagrado que le provoca lo que percibe.

Rosenberg (2015) afirma que el hacer juicios impide una buena observación. Los juicios de valor, los define como aquellos que reflejan nuestras creencias de cómo la vida se puede vivir mejor y, los juicios morales, como aquellos que se hacen sobre las personas o actos que apoyan o no apoyan nuestros juicios de valor.

La expresión de juicios morales obstaculiza una comunicación fluida. Manifiesta que inculpar, insultar, despreciar, criticar y aún diagnosticar son formas de juicio. Por ejemplo, en lugar de que un alumno diga “La ropa está fea”, se le debe orientar a que no menosprecie, sino a que haga una observación tal como “Esa falda verde combinaría muy bien con una blusa de color no tan cercano como el azul”. El juzgar a las personas, compararlas o clasificarlas también son formas de juicio. En lugar de que un alumno diga de una compañera del salón “Es fea”, se debe orientarlo a decir “No es mi tipo de chica”. De esta forma no se insulta ni se hace sentir mal a nadie. Esa “fea” puede ser encontrada bella por otro muchacho. Asimismo, en lugar de que un alumno exprese de otro “Es un pésimo estudiante”, se le debe orientar a decir algo como “Él no ha podido obtener una

calificación aprobatoria en el proyecto de Ciencias de este bimestre". Cuando los oyentes escuchan evaluaciones, las toman como crítica. Por este motivo es conveniente que los alumnos aprendan a expresar observaciones sin hacer evaluaciones. Las observaciones tienen que estar ligadas al tiempo y contexto en lo posible. Por ejemplo, en lugar de que un alumno diga de otro, "Es perezoso", se le debe orientar a decir algo como "Se demora en sacar sus cuadernos para hacer la tarea cuando la profesora lo pide en la clase de Matemática". De esta manera el alumno que habla estaría acotando qué conducta realiza el alumno observado y en qué momento se da el hecho sin generalizar la situación a toda actividad y momento, estigmatizando a su compañero. Puede que el alumno calificado realice sus ejercicios con celeridad en otra clase, como la de natación, o reaccione rápido a las peticiones en las primeras horas de la mañana cuando no se siente cansado. Se trata de que los alumnos hagan una buena descripción de lo que observan y que no etiqueten a nadie ya que esto puede crear un bloqueo en el compañero calificado y, como consecuencia, no escuchar éste al hablante.

El autor aconseja intentar hacer observaciones sin hacer inferencias ni deducciones, menos suposiciones de lo que se observa. Por ejemplo, si un alumno que usualmente no trae mucho texto escrito en sus tareas, un día viene con bastante texto escrito, otro puede decir "Le ayudó su mamá", pero se debe ayudar al alumno a darse cuenta de que es una suposición lo que ha expresado porque no estuvo en casa del otro para ver la conducta a la que se refiere. Debe decir "Ha traído mucho texto escrito hoy en su tarea, a diferencia de los trabajos que ha presentado los días pasados". Al poner en práctica el NVC se aconseja tener cuidado con el uso de los adverbios tales como "siempre" y "nunca" pues pueden conducir a expresar exageraciones o generalizaciones. En lugar de decir "Siempre llega tarde", se puede orientar a los alumnos a decir algo como "Ha llegado después de la hora de entrada los últimos cuatro días de clase". Las observaciones sin evaluaciones no son tomadas como críticas. Las críticas ocasionan actitudes defensivas en los oyentes y un bloqueo para escuchar al otro.

Johnstone (2015) advierte sobre el uso de la palabra "pero". Cuando una persona usa "pero", afirma el autor, podría subconscientemente indicar que realmente no quiere decir lo que dice antes de pronunciar esta palabra. Por ejemplo, al decir un alumno a un compañero después de una presentación en clase, "Hemos escuchado que en tu exposición nos has dado información importante de la vida del autor, pero ha sido muy aburrida", realmente lo que más probablemente quedaría en el alumno que escuchara este comentario sería que su exposición ha sido muy aburrida y es la intención comunicativa que realmente hubiera tenido el alumno que habría proferido tales palabras. Además, se observa en este ejemplo particular que el alumno habría hecho juicios.

Johnstone (2015) también afirma que, para efectos de la comunicación, las personas se pueden hacer un gran favor a sí mismas si es que son conscientes del sistema de ingreso de información preferida de las personas a quienes hablan. Se refiere a ser conscientes de si el oyente es mayormente visual, auditivo, kinestésico, gustativo, olfativo, etc. El oyente escuchará con mayor atención las descripciones que apelen a su sistema de ingreso de información preferido. Por ejemplo, si una estudiante hablará de una cena de cumpleaños

de otra alumna, para apelar a una oyente visual, podría decir: “¡La mesa estaba tan bien puesta! Había un mantel de encaje, velas de colores en candeleros de plata, un juego de vajilla de porcelana y fuentes adornadas con flores”. Para apelar a una oyente gustativa, podría decir: “¡La mesa estaba tan bien puesta! Había arroz con pato en salsa de naranja, ensalada de verduras cocidas con vinagreta y postres de leche y compotas de fruta para escoger”. Para apelar a una oyente kinestésica, podría decir: “¡La mesa estaba tan bien puesta! Los meseros entraban y salían de la cocina para cambiar las fuentes. La gente probaba la comida de uno y otro plato y daban la vuelta a la mesa de extremo a extremo para poder servirse de todo”. Se puede lograr mayor atención de los oyentes si es que se escoge hacer observaciones de esta forma.

4.3.1.2. Los sentimientos

Rosenberg (2015) afirma que los sentimientos son lo que la naturaleza ha otorgado a los seres humanos para movilizarse a conseguir y satisfacer lo que necesitan o valoran. Acota que el expresar los sentimientos también es un valor. En algunas culturas es considerado inadecuado en determinadas circunstancias. Sin embargo, los sentimientos permiten que las personas se conecten unas con otras más fácilmente. Cuando las personas se enfocan en los sentimientos y necesidades de los otros, pueden darse cuenta de la universalidad de su experiencia. Lo que otros hacen o dicen son el estímulo más no la causa de los sentimientos propios. Son las propias necesidades las que ocasionan los sentimientos. Los sentimientos son el resultado de cómo se escoge recibir lo que otros hacen o dicen, así como también son el resultado de expectativas y necesidades propias del momento. El autor observa que hay una especie de confusión en cuanto a qué son sentimientos verdaderos y propone una lista de palabras que expresan sentimientos¹² y no evaluaciones. Hay palabras que expresan cómo se sienten las personas cuando sus necesidades están siendo satisfechas y otras que expresan cómo se sienten cuando sus necesidades no están siendo satisfechas.

Se requiere que los alumnos aprendan a usar estas palabras para enriquecer su vocabulario de expresión de sentimientos de forma clara y no de forma ambigua como cuando dicen “Me siento bien” o “Me siento mal”. Los alumnos deben distinguir los pensamientos de los verdaderos sentimientos. “Me siento un fracaso” no expresa un sentimiento sino un pensamiento de lo que se cree ser, un fracasado, y esto es una evaluación. Podría decirse “Me siento desesperanzado” o, en su defecto, “frustrado por no haber podido lograr la calificación que he querido”. Entonces, el alumno se puede sentir frustrado, triste o desmotivado por el fracaso, mas no “fracasado”. “Me siento ignorado” tampoco expresa claramente un sentimiento sino lo que el hablante interpreta de las acciones de otros hacia él. “Me siento triste...” o “Me siento angustiado porque otros no responden cuando les hablo” sería una forma correcta de expresar el sentimiento.

Sugiere el autor que durante el proceso de comunicación el hablante también se dé un tiempo para escucharse a sí mismo para identificar sus sentimientos y necesidades en el momento de la interacción para poder hacer la conexión con el otro, así como también empatizar con la negativa ajena para no tomar los mensajes de manera personal. En el

¹² Ver Anexo 3.

trato con los demás, expresa que cuando una persona siente que se le ha dado un entendimiento empático, siente alivio. El entendimiento empático no consiste en ponerse de lado de la persona sino en reconocer sus sentimientos y necesidades. Por ejemplo, al escuchar un mensaje como “Nunca me prestas atención”, un alumno tiene varias opciones. Rosenberg (2015) señala cuatro posibilidades ante un mensaje negativo.

- Opción 1: Escuchar el mensaje como una crítica y responder para entrar en una polémica: “No es verdad, yo sí te presto atención”.
- Opción 2: Inculpar al hablante: “Tú eres el que no me prestas atención”.

Se nota que en estas dos respuestas hay una evaluación, además de lo señalado. El prestar atención es una inferencia de conductas observables como mirar a quien habla, no interrumpir a quien habla y poder repetir el mensaje escuchado.

- Opción 3: Tratar de ser consciente de sus propios sentimientos y necesidades y expresarlos: “Me siento triste cuando te olvidas de que te he hecho más de cuatro preguntas sobre tu viaje en el almuerzo de hoy porque necesitaba estrechar la relación contigo”. Es importante que el hablante incluya la expresión de sus necesidades para que el oyente se abra a él.
- Opción 4: Tratar de ser consciente de los sentimientos y necesidades del otro y expresarlos: “¿Te sientes dolido porque necesitas tener una retroalimentación de tus historias cuando las cuentas?” Empatizar con el otro también ayuda.

4.3.1.3. Las necesidades

Las necesidades son los recursos que la vida requiere para auto sostenerse. Según Rosenberg (2015) todas las personas comparten las mismas necesidades¹³ y tienen que ver con autonomía, celebración, integridad, independencia, juego, comunión y necesidades corporales.

Las necesidades no se expresan en forma de comportamientos que otros tengan que llevar a cabo, éstas son estrategias. Como ejemplo, se puede imaginar a una alumna muy molesta por una situación de tensión en un momento de recreo en el que está con sus amigas en el aula y le dice a un grupo de varones: “Necesitamos que salgan de este salón”. Se le puede orientar a decir: “Necesitamos tener un poco de silencio y tranquilidad por unos minutos pues nos sentimos estresadas y quisiéramos saber si podríamos estar a solas un rato”. La estrategia para satisfacer esta necesidad es que los varones abandonen el aula o que las mujeres se retiren, mas ninguna de las dos conductas son la necesidad. Esta forma de expresar las cosas no ofendería a los varones que escuchan y ayudaría a establecer una relación empática, pero en el caso de proferir el primer mensaje podría ocasionar que los varones se sientan expulsados. Según el NVC, los juicios, las críticas, los diagnósticos y las interpretaciones sobre lo que son los otros son realmente expresiones de las necesidades propias, aunque de una forma no adecuada. Por ejemplo, si un alumno le dice a otro “Tú no sabes enseñarme”, expresa una crítica que podría expresarse como

¹³ Ver Anexo 4.

“Necesito entender esto, ¿me lo puedes explicar de otra manera?” Cuando las personas se centran en expresar sus necesidades en lugar de expresar lo que piensan que está mal en el otro, se incrementan sus posibilidades de obtener lo que desean. Cuando no culpan, pueden estar en buena disposición de ánimo para ser más creativas para encontrar soluciones.

Son los pensamientos y necesidades los que dan forma a los sentimientos. El error común en la comunicación conflictiva está en centrar la atención en analizar el grado de equivocación del otro en lugar de enfocarse tanto el que habla como el que escucha en lo que necesitan y no están obteniendo. Para esclarecer esta idea Rosenberg (2015) pone un ejemplo de la percepción de una persona A sobre un mismo hecho en situaciones distintas de conflicto: Si es que a la persona A le preocupan los detalles y la prolividad en los trabajos, la persona B, que no los hace a su gusto y medida, es descuidada para presentarlos; pero si es que a la persona B le preocupan los detalles y la prolividad en el trabajo que realiza A, la persona B es una persona compulsiva.

El alumno debe expresar qué necesidades suyas están conectadas a los sentimientos que haya identificado. Por ejemplo, puede decir “Me siento triste de que muchos sugerirán ir de viaje de promoción a la sierra y no a la selva pues necesitaba conocer algo nuevo”. Después de expresar sus sentimientos y necesidades es bueno que sepa cómo se siente o piensa la parte que lo ha escuchado, haciendo una pregunta específica, no diciendo algo muy común en el lenguaje coloquial como “¿Qué piensas tú?”.

4.3.1.4. Las peticiones

Es necesario expresar las peticiones claramente. Suele haber personas que expresan sus sentimientos y esperan que los oyentes entiendan o sobreentiendan lo que ellos quieren que hagan sin pedírselo. La situación se torna más difícil si los sentimientos expresados inculpan al oyente porque se bloquea la capacidad de éste para entender qué quiere el hablante.

Rosenberg (2015) afirma que las peticiones pueden sonar a órdenes cuando no van acompañados de los sentimientos y necesidades o cuando los otros creen que van a ser castigados o inculpados por no cumplir. Por ejemplo, si una alumna, en medio de una situación tensa le dice a otra “Limpia lo que has ensuciado”, la oyente puede interpretar que el hablante quiere ejercer dominio sobre ella, dándole una orden a cumplir. Si en cambio la alumna dice “Después de haber desempolvado las mesas y barrido el salón con el comité, al ver que aparece basura tan pronto, me siento desalentada de seguir esforzándome pues necesito ver que nuestro trabajo pueda disfrutarse por todos algo más de tiempo. ¿Puedes recoger tus desperdicios y echarlos en el botadero?” Cuando hay una crítica o juicio no se trata de una petición sino de una demanda. Cuando se hacen de esta manera, las personas se rebelan o someten, pero no es lo que se pretende con el NVC, pues se pretende que las personas actúen con libertad y por propia elección. Como ejemplo se puede pensar en una alumna que recrimina a otra, después de algunos días de organización de una fiesta, diciendo: “Me da rabia que hayas sido tan irresponsable de no traer nada de comer para la fiesta que hemos organizado para todos”. Aquí el mensaje puede herir a la oyente, hacerle sentir culpable, avergonzada e inclusive puede provocar

su negativa a traer algo pues ya ha sido juzgada y, por los tiempos de verbo usado en el mensaje, se expresa un caso cerrado, sin posibilidad de solución. Si en cambio, se orienta al hablante a expresar: “Me siento un poco angustiada porque se acerca el día de la celebración y soy la encargada de que todo marche bien y veo que no tenemos todo lo que necesitamos. Esto es lo que tenemos y lo que nos hace falta (y muestra la lista). ¿Crees que puedas traer mañana lo que se te has ofrecido a traer o propones otro tipo de colaboración?” En esta comunicación hay cuatro tipos de información: La observación, que es la proximidad de la celebración y falta de alimentos; el sentimiento, que es la angustia; la necesidad, que es el aprecio y reconocimiento de los demás y consiguiente fortalecimiento de la valía personal (por la responsabilidad cumplida al marchar todo bien) y la petición clara que es que mañana traiga la oyente lo que ha ofrecido traer o que proponga otra contribución. Expresándose la alumna usando los cuatro componentes del NVC es más probable que obtenga la colaboración que necesita de la otra alumna que expresando el primer mensaje que es bastante incriminatorio.

Rosenberg (2015) afirma que a veces la gente no sabe bien lo que quiere y eso puede hacer las reuniones tediosas pues se pierde tiempo.

Se trata de que el alumno exprese lo que quiere pedir de la otra parte que haría su vida mejor. Johnstone (2015) recomienda usar un lenguaje de acción positiva observable. El hablar en positivo da una idea clara al oyente de lo que se desea. Afirma que si bien no es posible evitar todo tipo de comunicación negativa, cuando se hace una petición en forma positiva, se enfrenta menos resistencia de parte de un hijo¹⁴. Agrega que la enorme desventaja de la comunicación con mensajes negativos es que la mente del niño (menciona “niño” y no “joven”) primero se tiene que enfocar y entender qué no hacer antes de resolver o calcular lo que debe hacer. Ciertamente, afirma el autor, mientras más joven el niño, es más difícil para él procesar esto y a medida que crece y desarrolla su capacidad crítica, le es más fácil hacer el proceso, pero recalca que estas formas de comunicación positiva también son efectivas hasta con los adultos, por lo cual se ve pertinente que los jóvenes también aprendan a comunicarse de esta forma para esta intervención. El alumno entonces, debe expresar la acción que quiere ver. “No desperdices tu tiempo” se puede transformar en “Te pido que avances en hacer el cuadro sinóptico de nuestra presentación mientras yo hago los dibujos”. Expresar las peticiones con verbos de acción positiva es hacerlo de forma directa y mejora la comunicación. Otro ejemplo para ilustrar esta indicación sería el transformar “No quería que me levantarás la voz cuando te dirigías a mí”, en “Quiero que me hables en voz baja pues yo te puedo escuchar muy bien y con atención”. Al decir esto el hablante en tiempo presente, ya le está dando una ayuda a su interlocutor; le está describiendo la forma en que quiere que actúe en el momento y a futuro. Pronunciar el mensaje de forma negativa podría ocasionar que el oyente preguntase enfadado “¿y cómo querías que te hablaras?”; más como una reacción defensiva a la petición anterior que como una forma de expresión de voluntad de real escucha. Si el demandante dijera durante una situación tensa “no quiero que me grites”, el mensaje puede ser interpretado por el oyente como “no quiero que me

¹⁴ Johnstone (2015) da consejos de cómo comunicarse mejor con los hijos.

habiles” y esto puede llevar a que la persona decida mejor no comunicarse con el que profirió las palabras para evitar empeorar el conflicto.

En algunas ocasiones, después de que se ha transmitido un mensaje, Rosenberg (2015) sugiere que el hablante pida al oyente que parafrasee lo que ha entendido del mensaje en forma adecuada, como por ejemplo: “Quisiera saber si es que me he dejado entender con claridad”. Si es que el mensaje parafraseado no corresponde a lo que se ha querido transmitir, entonces el hablante debe volver a emitir su mensaje de otra forma hasta que la otra persona haya entendido. De esta manera, el hablante no hará sentir tonto al oyente sino que se atribuirá a sí mismo la responsabilidad de hacer llegar su mensaje. Además, el parafraseo economiza el tiempo ya que el evitar malentendidos puede acortar las horas necesarias para resolver los conflictos.

4.3.1.5. Proyecto concreto de comunicación asertiva

El presente proyecto contiene actividades¹⁵ que facilitarán el desarrollo de las capacidades de la comunicación asertiva. Los indicadores de cada capacidad se deben tomar en cuenta para monitorear que los alumnos estén expresando los componentes del NVC de la forma debida y estén comunicándose de forma positiva, según las recomendaciones del PPC. Se sugiere que se desarrolle las actividades con la flexibilidad necesaria sin perder el objetivo general propuesto en cuanto a la comunicación asertiva, de acuerdo a lo explicado en los apartados anteriores. Las actividades pueden realizarse más de una vez de acuerdo a la necesidad.

Nombre: Aprendemos a comunicarnos asertivamente

Justificación: En el perfil del egreso del estudiante, se encuentra que al final de sus estudios, debe poder comunicarse de forma asertiva. Este objetivo se consigue con el desarrollo de capacidades a lo largo de la secundaria. En la competencia “se comunica oralmente en su lengua materna” se indica la expresión y comprensión de ideas y emociones. En su formación se busca, además, entre el desarrollo de valores, el de la empatía. Con el proyecto propuesto se lograrán estos objetivos.

Objetivo general: Expresar y escuchar (o captar) las cuatro partes de información para comunicarse mejor: observación, sentimientos, necesidades y peticiones y expresar las peticiones con verbos de acción positiva.

Objetivos específicos:

1. Hacer la construcción de sentido de los textos orales expresando los cuatro componentes del NVC para establecer una comunicación no violenta.
2. Comunicarse verbal, y no verbalmente, y entender que hasta el silencio tiene un mensaje en un contexto de comunicación específico.
3. Escuchar y parafrasear los mensajes con exactitud.

¹⁵ Ver Anexo 5.

4. Expresarse en lenguaje de acción positiva, haciendo su comunicación más eficiente.
5. Enriquecer el vocabulario de expresión de sentimientos para expresar éstos de forma clara e inequívoca.
6. Darse cuenta de lo común que tienen con sus semejantes al expresar sus sentimientos y necesidades.
7. Escuchar empáticamente y dar empatía cuando el interlocutor lo necesite, creando un vínculo con los interlocutores.
8. Ponerse en contacto consigo mismo al darse empatía a sí mismos al reconocer los sentimientos y necesidades propias que surgen en el momento de la interacción.
9. Mejorar la interacción con sus compañeros.
10. Expresar con claridad sus sentimientos y necesidades para enriquecer sus vidas, así como hacer sus peticiones en lenguaje de acción positiva.

Ciclo y Grado: Ciclo VII de Educación Secundaria Regular, tercer grado

Sección: A

Duración: Un mes

Competencia: Se comunica oralmente en su lengua materna.

Método activo: Consta de estrategias que permiten vivenciar diferentes tipos de aprendizaje, estableciendo una relación entre lo que se aprende y algún elemento ya existente en la estructura cognitiva.

Capacidades	Actividades	Indicadores	Cronograma
Describe verbalmente con exactitud el comportamiento o situación que observa.	1.Escucha de una exposición sobre cómo hacer observaciones sin juicios, críticas, etc. 2.Actividades para practicar la correcta observación “Diario de un conflicto” “Punto de vista” “Cambios 1, 2, 3”	-Liga sus observaciones, en lo posible, al tiempo y contexto en el que se dan, expresando estos elementos. -Describe sin hacer inferencias ni suposiciones de lo que observa. -Describe sin expresar juicios de valor ni juicios morales. -Describe sin usar adjetivos para calificar a las otras personas. -Describe sin hacer evaluaciones del comportamiento de las otras personas. -Describe las situaciones sin usar las palabras “siempre” o “nunca”. -Describe sin usar la palabra “pero”. -Describe en forma de apelar a los distintos sentidos: vista, oído, olfato, tacto, gusto y al	Semana 1

		movimiento.	
Identifica y expresa verbalmente sentimientos con precisión.	<p>1.Escucha una corta exposición sobre los sentimientos</p> <p>2.Actividades para practicar la expresión de sentimientos propios</p> <p>“Tutti Frutti”</p> <p>“Mis reacciones y sentimientos”</p> <p>“Mis sentimientos en situaciones conflictivas”</p> <p>“Discurso de un minuto”</p> <p>3.Actividades para practicar la identificación de sentimientos ajenos</p> <p>“Tú dices... yo digo...”</p> <p>“Discurso de un minuto”</p> <p>4.Actividad para diferenciar valoraciones y juicios de sentimientos</p> <p>“Aclaro mis sentimientos”</p>	<p>-Elabora una lista de palabras que expresan sentimientos.</p> <p>-Utiliza las palabras de la lista de vocabulario de sentimientos para expresar verbalmente sus sentimientos o los que observa en las otras personas con precisión.</p> <p>-Hace una lista de palabras de pensamientos con los respectivos sentimientos que se provocan a partir de ellos para diferenciarlos.</p>	Semana 2
Identifica y expresa verbalmente necesidades.	<p>1.Escucha una corta exposición sobre las necesidades</p> <p>2.Actividades para practicar la expresión de necesidades propias</p> <p>“Charada”</p> <p>“Mis reacciones y sentimientos”</p> <p>3.Actividad para practicar la identificación de necesidades ajenas</p> <p>“Charada”</p> <p>4.Actividad para transformar juicios y estrategias en necesidades</p> <p>“Expreso reales necesidades”</p>	<p>-Elabora una lista de palabras que indican necesidades.</p> <p>-En la misma oración, con precisión expresa verbalmente las necesidades y los sentimientos que se han generado a partir de ellas, ya sean los propios o los que observa en las otras personas.</p> <p>-Expresa verbalmente una necesidad sin hacerla en forma de una conducta que otra persona tenga que realizar.</p> <p>-Refrasea una oración que escucha que expresa un juicio hacia su persona en una que expresa una necesidad de la otra persona.</p> <p>-Refrasea las estrategias que escucha para satisfacer necesidades en forma de necesidades puras.</p> <p>-Al escuchar un mensaje negativo hacia su persona, empatiza consigo mismo, expresando verbalmente sus sentimientos y necesidades o empatiza con el hablante, expresando verbalmente los sentimientos y necesidades que observa, sin inculpar ni ponerse a la defensiva.</p>	Semana 3

Identifica y expresa verbalmente peticiones.	1.Escucha una corta exposición sobre las peticiones 2.Actividades para practicar la expresión de peticiones “Lenguaje sobre: sí me importa” “Expreso reales necesidades” (Terminar o perfeccionar lo que se empezó en la anterior etapa). 3.Actividad para identificar las peticiones ajenas. “Lenguaje sobre: sí me importa”	-Después de expresar sus sentimientos y necesidades, expresa sus peticiones usando verbos que expresan acciones positivas observables. -Parafrasea correctamente las peticiones escuchadas, constatando esto con la aprobación de los oyentes de haber sido entendidos.	Semana 4
--	--	--	----------

4.3.2. La intervención en mediación escolar

A continuación, se detalla la metodología a seguir para el caso de la mediación escolar. La presente propuesta de mediación se basará en los cinco pasos¹⁶ que propone Herrán (2010), las seis fases que proponen Ibarrola-García et al. (2012) y las ocho fases que proponen Pérez et al. (2013). Se han integrado los puntos de coincidencia y los aportes que puedan enriquecer el mismo proceso en cinco fases para la presente propuesta.

4.3.2.1. Fase 1: Encuadrar la situación

La fase del encuadre, según la llama Herrán (2010), constará de dos sub-fases a la que se denominarán “pre-mediación” y “apertura del proceso”, tomando los nombres con los que las denominan Ibarrola-García et al. (2012). Pérez et al. (2013) afirman que debe haber voluntad de ambas partes en participar en el proceso, después de que una de ellas haga la demanda. El hecho de entrar en un proceso de mediación es voluntario, no obligatorio; y es que tiene que ser así pues también tiene que haber voluntad para trabajar en una solución conjunta y no esperar la pronunciación de una sentencia.

En la pre-mediación se describirá a las partes en qué consiste la mediación, cómo se va a hacer, el proceso que se seguiría y se hará hincapié en la necesidad de honrar el compromiso de participación. Esto es fundamental para que se lleve a cabo todo el proceso de mediación y se sigan los pasos en el orden establecido. Se debe hacer entender a los participantes que el orden de los pasos está diseñado justamente para ayudarles a llegar a la solución y que, para tal fin, no se deben saltar etapas. El mediador generará confianza en las posibilidades de la mediación y se reforzará el compromiso de seguir el procedimiento.

En la sub-fase de apertura del proceso se establecerán las reglas de juego para ambas partes. Es importante hacer esta sub-fase pues ayudará mucho a mantener el orden en las reuniones futuras y facilitará el manejo de las mismas por parte del mediador. Asimismo, ayudará a las partes a guardar las formas y, por consiguiente, a guardar el debido respeto

¹⁶ “Pasos” y “fases” se refieren a lo mismo; se usa el nombre con que los autores denominan los momentos de la mediación.

a las personas y al trabajo. Ibarrola-García et al. (2012) afirman que se debe explicar el papel del mediador. Es muy importante que, como parte de la confianza que se quiere generar, quede claro para los participantes que no están delante de un juez quien será el que dé el veredicto final, sino delante de una persona que facilitará que las partes mismas lleguen a una decisión consensuada. Por este motivo recalcan Pérez et al. (2013) que se explique a las partes que los mediadores no son jueces, ni abogados de parte, sino que están para apoyar a mejorar la situación. Proponen, además, que en esta fase se firme un contrato de confidencialidad, que también exprese la voluntad de los implicados para arreglar las cosas, es decir, participar en el proceso, y se exhorta a los participantes a dejar de lado los insultos y descalificaciones, así como cooperar con el otro para transformar el conflicto.

En esta fase el mediador explicará que se trata de llegar a centrarse en los puntos en conflicto y expresará que se quiere llegar a la mejor solución para ambas partes. De una vez hecho esto, cada parte puede proceder a explicar su perspectiva del problema, según sus observaciones. No debe haber interrupciones ni cuestionamientos, sino se debe pedir a los participantes el escuchar con atención a la persona que tiene la palabra. Cada parte debe tratar de explicar las cosas de la mejor manera posible para hacerse entender. Sí cabe pedir que se aclare lo que no se ha entendido después de haber escuchado con atención, mas no se debe intervenir para hacer críticas o desacreditar al interlocutor, menos hacer valer una posición. Ibarrola-García et al. (2012) propone que si la reunión estuviere tensa se pueda recurrir al “caucus” que consiste en que ambas partes hablen con el mediador por separado para lograr que se distancien espacial y temporalmente del proceso.

4.3.2.2. Fase 2: Contar y escuchar las necesidades y sentimientos

Si bien Pérez et al. (2013) establecen que en esta fase cada parte cuente su versión de lo que ha pasado para que exista el conflicto, esto se ha incluido en la fase anterior y en esta propuesta se tomará el modelo que propone Herrán (2010), que introduce un aspecto novedoso que consiste en que cada parte exprese a la otra las necesidades e intereses que tiene, no tanto su posición ni la demanda en el conflicto. Se trata de que cada parte haga un ejercicio de situarse en el momento de la persecución de sus intereses y objetivos y la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades y que, de la forma más sincera posible, exprese lo que piensa y siente con respecto a esto sin intentar expresar una posición oficial, del grupo, por ejemplo. Aquí también deben expresar las soluciones que intentaron y que fracasaron. Ibarrola-García et al. (2012) y Pérez et al. (2013) proponen que se utilicen técnicas de escucha activa y Herrán (2010) de comunicación assertiva, es decir, técnicas que permitan expresar los pensamientos y sentimientos, así como necesidades en primera persona de tal manera que el oyente pueda ponerse en el lugar del hablante, sin reprocharlo ni atacarlo. Es aquí donde se empleará la técnica del NVC para que los participantes puedan lograr estos objetivos. El mediador debe guiar a los participantes a comunicarse de esta forma.

Es imprescindible que el mediador se asegure de mantener un buen clima, recordándole a las partes las reglas, si es que fuere necesario. El mediador debe facilitar el diálogo

haciendo preguntas abiertas y circulares, debe permitir que el que hable se explaye pues se quiere que el hablante se abra a los demás y los demás se puedan abrir a él. Cuando esto suceda, se estará mejorando la comunicación. No es momento de responder un interrogatorio para no generar sentimientos de culpa ni actitudes defensivas. Después de escuchar, los oyentes deben parafrasear lo que han escuchado de la otra parte sin hacer una valoración. Herrán (2010) y Pérez et al. (2013) coinciden en que los mediadores pueden ayudar a parafrasear y resumir lo expresado y aun señalar las emociones que se manifiestan. El resumen debe destacar lo más importante y los puntos de vista compartidos, según Herrán (2010). El mediador debe mantener la objetividad y no debe mostrar, ni menos caer, en inclinarse hacia una de las partes, ya que en esta fase se han expresado aspectos muy íntimos como son los sentimientos que provocan determinadas situaciones, es importante que el mediador agradezca a las partes por haberlos manifestado, y dé confianza a las partes de que con este paso dado se está más sensible ahora a querer hacer algo para también satisfacer las necesidades del prójimo. Se sugiere que se haga una pausa y no se siga a la siguiente fase de inmediato para poder dar tiempo a que cada persona pueda hacer una reflexión. Pérez et al. (2013) agregan a esta fase la sub-fase de “reconstrucción de los hechos”. Esto sólo lo harán los mediadores después de haber escuchado a las partes para reconstruir el problema y estar preparados para la siguiente fase.

4.3.2.3. Fase 3: Redefinir la situación

Ibarrola-García et al. (2012) llaman a esta fase la “fase de intercambio” en donde se trata de definir la situación conjuntamente con el objetivo de averiguar qué aspectos se quieren modificar. Pérez et al. (2013) llaman a esta fase “aclarar el problema”. La ven como la fase en donde se crea una idea compartida del conflicto. Ahora se puede entender mejor el conflicto pues ya se han expresado en la fase anterior las necesidades y los sentimientos. El conflicto de alguna manera pasa a no estar dentro de las personas, sino fuera de ellas, por así decirlo. Al mismo tiempo que se ha podido establecer una comunicación empática (ponerse en los zapatos del otro), los participantes pueden tomar distancia del conflicto, verlo con más objetividad y estar dispuestos a dar y ceder posiciones. Los autores manifiestan que el mediador debe pasar a segundo plano aquí, debe observar y dirigir el proceso, pero son las partes las que deben hacer el trabajo.

En esta fase se intenta abordar el conflicto, pero no de forma negativa, sino de forma positiva. No se debe reprochar, juzgar ni condenar. Herrán (2010) expresa que se debe formular lo que se quiere recibir de la otra parte en positivo.

4.3.2.4. Fase 4: Proponer alternativas de solución

Aquí el mediador debe dejar en claro que, como se quiere encontrar una solución en esta etapa, se van a usar técnicas como la técnica de la lluvia de ideas sugeridas por Pérez et al. (2013) para generar ideas de solución al problema. Con esta técnica se compartirán ideas sin hacer juicios ni valoraciones de qué tan buenas puedan ser. El mediador explicará que, luego de proponerlas con toda libertad y creatividad, recién vendrá la valoración, analizando la viabilidad de las propuestas. Debe expresar que, de poner en práctica esta

técnica de forma correcta, podrán surgir muy buenas ideas o inclusive se podrán combinar las mismas para llegar a una solución creativa.

Pérez et al. (2013) llaman a esta fase “proponer soluciones”. Afirman que se trata de imaginar y proponer salidas al conflicto. Al igual que Herrán (2010), hacen referencia a la creatividad. Las soluciones deben satisfacer los intereses y necesidades de ambas partes. Agregan que debe potenciarse el diálogo para que los protagonistas puedan compartir lo que están dispuestos a hacer, dar y ceder. Ibarrola-García et al. (2012) afirman que en esta fase de búsqueda las personas ya se comunican entre sí y no sólo se preocupan por sus intereses, sino por los de los otros.

4.3.2.5. Fase 5: Llegar a un acuerdo

En esta fase se deben expresar los acuerdos de forma clara. Es importante que se formulen de tal manera que se puedan evaluar, es decir, que las conductas enunciadas puedan ser observadas. Los acuerdos deben describir la conducta futura. Ibarrola-García et al. (2012) establecen que en esta fase se intente llegar a un consenso sobre la solución, es decir una situación en donde todos sientan la satisfacción de haber llegado conjuntamente a ella. Es importante, según el autor, que se firme el acuerdo.

Pérez et al. (2013) afirman que es el momento de valorar las propuestas y de analizar su viabilidad para llegar a un acuerdo justo, equilibrado, concreto, realista y posible. Se debe dejar bien claro quién va a hacer qué, cuándo y cómo se van a poner en práctica los acuerdos y poner fechas para el seguimiento y también sugieren que se firme e incluya una cláusula sobre las consecuencias de un posible incumplimiento. Estos autores manifiestan la importancia de hacer el seguimiento que consiste en reunirse con ambas partes para ver si es que se están cumpliendo los acuerdos.

4.3.2.6. Proyecto concreto de mediación escolar

El presente proyecto contiene actividades¹⁷ que facilitarán el desarrollo de las capacidades para la mediación escolar. Los indicadores de cada capacidad se deben tomar en cuenta para monitorear que los alumnos estén cumpliendo con los objetivos para cada fase. Se sugiere que se desarrolle las actividades con la flexibilidad necesaria sin perder el objetivo general propuesto en cuanto a al proceso de mediación escolar, de acuerdo a lo explicado en los apartados anteriores. Las actividades pueden realizarse más de una vez de acuerdo a la necesidad.

Nombre: Aprendemos los pasos para solucionar conflictos

Justificación: El estudiante debe aprender a autorregular sus emociones. Las emociones son muchas veces la causa de los conflictos. Debe ser capaz de interactuar con todas las personas, construir normas y asumir acuerdos y manejar los conflictos de manera constructiva.

¹⁷ Ver Anexo 5.

Objetivo general: Resolver los conflictos de manera voluntaria, aplicando el procedimiento de mediación escolar para llegar a un acuerdo satisfactorio para ambas partes.

Objetivos específicos:

1. Establecer el diálogo con sus pares de manera empática.
2. Poner en marcha un proceso de participación democrática y voluntaria para llegar a acuerdos consensuados.
3. Restablecer las buenas relaciones entre los estudiantes.
4. Establecer acuerdos claros, expresados en conductas de acción positiva observables.
5. Asumir el reto de seguir un proceso de mediación de principio a fin.

Ciclo y Grado: Ciclo VII de Educación Secundaria Regular, tercer grado

Sección: A

Duración: Un mes

Competencia: 1. Construye su identidad. 2. Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.

Método activo: Consta de estrategias que permiten vivenciar diferentes tipos de aprendizaje, estableciendo una relación entre lo que se aprende y algún elemento ya existente en la estructura cognitiva.

Capacidades	Actividades	Indicadores	Cronograma
FASE 1 Reconocer el proceso de la mediación como valioso para solucionar un conflicto. Encuadrar la situación.	1.Escucha de una exposición sobre los conflictos y sobre en qué consiste la mediación y sus pasos. 2.Realización de un compromiso de participación, desde el comienzo hasta el final. 3.Establecimiento de las reglas de juego y el papel del mediador. 4.Explícación de la perspectiva del problema, sin ser interrumpido. 5.Centralización de los puntos en conflicto. 6.Actividades para entender el conflicto y las propias reacciones: “Cómo respondo al conflicto” “Los ciegos y el elefante”	-Escribe una composición de los pasos de la mediación, resaltando el valor del proceso. -Suscribe un compromiso escrito de seguimiento del proceso de mediación desde el primer hasta el último paso. -Elabora, con la ayuda del mediador, las reglas de interacción durante el proceso y las pone por escrito y firma. -Describe el conflicto según su perspectiva, sin hacer juicios, poniendo en práctica cómo hacer observaciones según la comunicación asertiva. -Describe, usando sus propias palabras, la perspectiva del conflicto que ha escuchado de la otra parte. -Pide orientación al mediador para seguir	Semana 1

	<p>“Verte a ti mismo”</p> <p>“Tela de conflicto”</p>	los pasos de mediación adecuadamente, sin buscar que éste tome partido.	
FASE 2 Identificar y expresar verbalmente sentimientos y necesidades relacionadas al conflicto, según el procedimiento aprendido de la comunicación asertiva.	<p>1.Expresión de los intentos fallidos de resolución</p> <p>2.Resumen de lo expresado en la reunión</p> <p>3.Expresión de sentimientos y necesidades propias en una misma oración.</p> <p>4.Identificación de los sentimientos y necesidades del interlocutor y expresión de los mismos en una misma oración.</p> <p>5.Actividades: Se pueden repetir las actividades que se consideren pertinentes del proyecto de comunicación asertiva, pertenecientes a la sección de la tabla con la compacidad: Identifica y expresa verbalmente sentimientos con precisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Expresa lo que intentó hacer para solucionar el conflicto que no tuvo éxito. -En la misma oración, con precisión expresa verbalmente las necesidades y los sentimientos que se han generado a partir de ellas, ya sean los propios o los que observa en las otras personas. -Hace un resumen de lo que se ha tratado en la reunión en cuanto a sentimientos y necesidades expresados relacionados al conflicto. -Expresa verbalmente una necesidad sin hacerla en forma de una conducta que otra persona tenga que realizar. -Refrasea una oración que escucha que expresa un juicio hacia su persona en una que expresa una necesidad de la otra persona. -Refrasea las estrategias que escucha para satisfacer necesidades en forma de necesidades puras. -Al escuchar un mensaje negativo hacia su persona, empatiza consigo mismo, expresando verbalmente sus sentimientos y necesidades o empatiza con el hablante, expresando verbalmente los sentimientos y necesidades que observa, sin inculpar ni ponerse a la defensiva. 	Semana 2
FASE 3 Crear una imagen compartida del conflicto. Expresar y escuchar las peticiones, según el procedimiento de la comunicación asertiva.	<p>1.Creación de una imagen compartida del conflicto mediante el entendimiento de los sentimientos y necesidades de todos.</p> <p>2.Expresión verbal y escucha de las peticiones.</p> <p>3.Parafraseo de las peticiones escuchadas.</p> <p>4.Actividades: “Punto de vista” (Poniendo énfasis en crear una imagen compartida de la situación y las necesidades de las personas en las fotos). “Si ganaras la lotería...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Hace una lista de las reales necesidades de todos, tachando las que consideran no importantes para el bien de todos. -Después de expresar sus sentimientos y necesidades, expresa verbalmente y anota sus peticiones usando verbos que expresan acciones positivas observables. -Parafrasea correctamente las peticiones escuchadas, al tener la aprobación de los oyentes de haber sido entendidos. 	Semana 2
FASE 4	1. Propuesta de soluciones que	-Usando la técnica de lluvia de ideas,	Semana 3

<p>-Después de haber establecido una relación empática, trabajar consensuadamente y con creatividad para satisfacer las peticiones de ambas partes, proponiendo alternativas de solución.</p>	<p>satisfagan las necesidades e intereses de todos, según las peticiones hechas.</p> <p>2. Descarte de algunas ideas.</p> <p>3. Actividad:</p> <p>“Lluvia de ideas”</p>	<p>propone y anota soluciones que satisfagan las necesidades e intereses de todos, según las peticiones hechas.</p> <p>- Por mutuo acuerdo, tacha algunas alternativas propuestas, cediendo posiciones y procurando ver que se satisfagan las peticiones de todos.</p>	
<p>FASE 5</p> <p>Llegar a un acuerdo consensuado expresándolo en conductas que puedan ser observadas.</p>	<p>1. Valoración y análisis</p> <p>2. Realización de un acuerdo</p> <p>3. Actividad:</p> <p>“En una isla lejana”</p>	<p>-Valora las propuestas de solución y analiza su viabilidad.</p> <p>-Expresa y pone por escrito los acuerdos consensuados con verbos de acción positiva observable.</p> <p>-Define quién va a hacer qué.</p> <p>-Define cuándo se van a realizar las acciones.</p> <p>-Define cómo se van a realizar las acciones.</p>	<p>Semana 4</p>

5. Resultados y análisis

En este capítulo se disertará sobre los resultados hipotéticos de la intervención realizada.

Después del bimestre en que se aplicó el programa para la sección A, se volvió a aplicar los cuestionarios, sólo que esta vez únicamente a las secciones A y B. Los resultados de la sección B, se mantuvieron bastante parecidos a los de la primera aplicación, sin diferencias significativas. En los resultados de los cuestionarios de la sección A sí se vio diferencias significativas.

5.1. Segunda aplicación del Cuestionario Taldeka a los alumnos de la sección A

Respecto a los resultados post intervención¹⁸, se podría decir que, en la parte del cuestionario que se refiere a las personas, la abrumadora mayoría opina que se tiene que trabajar primordialmente con los profesores¹⁹. La gran mayoría opina que no se tiene que trabajar con ellos, los alumnos, y también la gran mayoría opina que se tendría que trabajar con sus familias. Se contrastan estos dos resultados con los de la primera aplicación. La abrumadora mayoría opina que no se tiene que trabajar con el personal administrativo. Esto no ha cambiado. La totalidad de los alumnos piensa que en el aula los alumnos ahora intentan resolver sus problemas hablando, escuchándose y reflexionando para ponerse de acuerdo.

En cuanto al proceso de resolución, todos opinan que, si no intentan resolver un problema, lo más seguro es que el problema aumente, y también que se respetarían más si realizaran actividades que les permitiera conocerse mejor. Todos ahora saben a dónde acudir para resolver un problema con otra persona y todos piensan que fácilmente se puede poner en marcha un sistema para resolver los conflictos. Todos los alumnos ahora están convencidos de que en su aula hay un buen ambiente entre los compañeros y profesores.

En cuanto al problema de convivencia, la abrumadora mayoría opina que sería buena idea que con algún sistema se pudieran reducir los conflictos en la escuela y la totalidad de los alumnos opina que éstos se deben a que no se escuchan bien los unos a los otros y no se pueden comunicar correctamente. La totalidad de los alumnos opina que los problemas ocasionan dificultades para estudiar y aprobar las asignaturas. La totalidad de los alumnos opina que su tranquilidad no depende de que los profesores discutan menos entre ellos ni de que para que haya una buena convivencia escolar sus familias colaboren con los profesores. La abrumadora mayoría opina que el personal no docente no es parte del problema de convivencia escolar. Finalmente, la gran mayoría no se ha enterado o ha observado conflictos entre personas en los últimos dos meses.

En cuanto a las expectativas, la abrumadora mayoría de los alumnos no percibe que se le dificulta dedicarse a solucionar los problemas de convivencia y la abrumadora mayoría

¹⁸ Ver Anexo 6.

¹⁹ Se debe recordar que solamente han apoyado con el programa el tutor y dos profesores de los diez que entran al grado para enseñar. La opinión de los alumnos refleja esta necesidad.

preferiría que otros no se encargaran del problema. En cuanto a la causa de los conflictos, la gran mayoría no opina que está en la sociedad actual. La totalidad de los alumnos percibe estar preparada para afrontar conflictos entre ellos y le gustaría ser escuchada, que se acercaran para hablar con ellos, les dieran ideas, que les dieran opciones y fueran flexibles con ellos cuando tuvieran un problema con alguien que les cueste resolver.

Entre las reflexiones más importantes que escribieron incluyeron las siguientes:

- Ahora ya nos entendemos y nos buscamos.
- Hay menos grupos en el salón.
- No nos insultamos, sólo nos fastidiamos un poco.
- Procuramos no hacer sentir mal a nadie.
- Tratamos de aplicar el procedimiento de comunicación asertiva y mediación.
- Aplicar el procedimiento se ha vuelto casi un juego.
- Nos reímos de las tonterías.

5.2. Análisis del logro de los objetivos de intervención

Revisando el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de la intervención, se podría decir que, en cuanto al primer objetivo específico, que se refiere a que los alumnos aprendan el procedimiento de mediación escolar, se cumplió muy satisfactoriamente, constatándose con las mediciones de los ítems del cuestionario Taldeka. Los profesores pudieron ser mediadores, aplicando el procedimiento para resolver algunos conflictos. Los alumnos se mostraron con disposición para seguir el procedimiento en situaciones reales de la vida y lo aprendido en el programa de mediación escolar les ayudó a ser eficaces en resolver sus problemas y mejorar sus relaciones.

En cuanto al segundo objetivo de comunicarse de forma asertiva, el proceso de comunicación asertiva cambió sustancialmente la forma de comunicarse de los alumnos. Se vio que los alumnos practicaban el procedimiento en las clases de Comunicación y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica haciendo mejores observaciones, expresando sus sentimientos con mayor precisión y facilidad, así como sus necesidades. Se notó que cambiaron su forma negativa de hacer peticiones por el uso del lenguaje de acción positiva. Durante el procedimiento de mediación escolar, los alumnos se comunicaron procurando seguir el procedimiento de comunicación asertiva. No usaban estrategias de agresión, insultos, y otras formas deplorables de comunicación para expresar sus necesidades. Aprendieron a abrirse a los demás y compartir sus sentimientos y necesidades de una forma proactiva que les ayudó a crecer a ellos y a los demás.

En cuanto al objetivo general de la intervención, se logró mejorar la convivencia escolar en el grupo de aplicación. Esto se infiere de los cambios porcentuales positivos y significativos en los ítems de diagnóstico de los cuestionarios Taldeka.

Como observación final, se puede afirmar que se ha podido percibir la alegría y el cambio de clima en el aula del tercero de secundaria A. Los alumnos se acercan más unos a otros para conversar, y han tomado las cosas con mejor humor. De alguna manera, lo escriben en la última parte del cuestionario cuando anotan: “Ahora ya nos entendemos y nos buscamos” y “Aplicar el procedimiento se ha vuelto casi un juego”. Por otro lado, se ha percibido que no toman las cosas a lo personal. En los cuestionarios anotan que ahora se ríen de las tonterías. Con la presente intervención se atendió la necesidad de mejorar la buena convivencia escolar en el aula y las relaciones entre los alumnos en general, las cuales son una necesidad de bienestar del educando.

Los profesores han tenido la impresión al entrar en las clases de la sección A que se ha dado una mejora en las relaciones entre los alumnos, y que esto ha contribuido con la mejora de las dinámicas de clase y en el uso eficiente del tiempo. Se ha podido percibir que los profesores trabajaban con más entusiasmo y menos tensión, pudiendo dictar sus asignaturas sin disruptos. Por otro lado, los profesores han comprobado que los alumnos han mejorado sus calificaciones en este bimestre al revisar sus cuadernos de calificaciones.

6. Conclusiones

El diseñar un programa para mejorar la convivencia escolar ha sido un tema muy interesante para desarrollar.

En relación al primer objetivo específico de hacer una revisión documental sobre la convivencia escolar, la mediación escolar, y sobre cómo mejorar la comunicación entre las personas, se ha tomado conciencia de que los temas han sido amplios para desarrollar. En el momento de revisar el tema de cómo resolver los conflictos entre las personas, se vio en la literatura repetidamente que este tema llevaba al de los problemas de comunicación, así como también al tema de los sentimientos como frecuente causa de los conflictos. En el momento de investigar cómo mejorar la comunicación, se determinó que el tema merecía para este TFM una consideración igual en importancia al mismo tema de la mediación escolar pues se evaluó que la mediación escolar no podía ser realmente eficiente si es que no se trabajaba el tema de la mejora de la comunicación. Buscando información sobre la comunicación positiva, se descubrió que a lo que se debía apuntar era a la comunicación asertiva.

En relación al segundo objetivo específico de contextualizar la propuesta para la población y entorno donde se iba a aplicar la intervención, se pudo hacer un programa para la enseñanza de la mediación escolar y la comunicación asertiva con actividades adaptadas para los alumnos del aula del tercero de secundaria en la escuela en que se aplicó la propuesta. Sin embargo, se encontró la dificultad del número de horas y la periodicidad del trabajo del tutor para realizar la intervención. Las horas de tutoría eran tan sólo dos semanales y separadas por dos días de intermedio y esto no bastaba para realizar la intervención ni permitía un trabajo continuado. Se tuvo que pedir que los profesores de las áreas de Comunicación y de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica apoyaran la propuesta no sólo con su participación sino con parte de sus horas para que hubiera una periodicidad en el trabajo.

En relación al tercer objetivo que se refiere al desarrollo de una habilidad de comunicación positiva y no violenta, se desarrolló el programa de comunicación asertiva en el que se incluía algunos elementos del PPC que, justamente hacen hincapié en hablar con lenguaje de acción positiva para tener mayor eficiencia en la transmisión de los mensajes. Con la incorporación del NVC, se logró mejorar en cuanto a una comunicación sin violencia.

En relación al cuarto objetivo, que se refiere a la implementación de actividades que fomenten el desarrollo de la sensibilidad a las necesidades de otros, por medio de la implementación del aprendizaje de la comunicación asertiva, siguiendo el procedimiento del NVC, los alumnos desarrollaron la empatía y, por consiguiente, la sensibilidad a las necesidades de los demás.

En cuanto al quinto objetivo específico, que se refiere a evaluar la metodología más adecuada para poner en marcha el programa y actividades para los problemas de convivencia en el centro mediante la revisión de la literatura, se logró hacer un programa

que se basa en los elementos principales y coincidentes de las distintas propuestas que se revisaron, y que además permitían, no sólo la inserción de la comunicación asertiva en el programa de mediación, sino también el no perder la coherencia interna al hacer su integración.

En cuanto al sexto objetivo específico de realizar un diagnóstico de entrada y salida para mediar la calidad de convivencia en el centro, se encontró una herramienta fiable y de fácil aplicación que se pudo usar en las dos oportunidades sin inconvenientes. La medición mediante los ítems de la herramienta permitió orientar el desarrollo del programa de convivencia escolar.

En relación al objetivo general del TFM, que se refiere a diseñar un programa de buena convivencia escolar para mejorar las relaciones entre los alumnos, se ha podido lograr mediante la enseñanza de un procedimiento para la puesta en marcha de la comunicación asertiva y mediante la enseñanza de un procedimiento de mediación para la resolución de conflictos.

Por medio del aprendizaje del proceso de mediación escolar los alumnos han desarrollado, además, muchas habilidades para la vida²⁰, además de aprender a resolver sus conflictos.

Se ha podido comprobar que el enfoque más adecuado para resolver los problemas de convivencia en la escuela ha sido el formativo, pues por medio de éste los alumnos lograron desarrollar capacidades y porque también incidió en el aprendizaje de cómo mejorar el manejo de sus sentimientos. Se hizo énfasis en que el procedimiento para la mediación escolar fuera aprendido por todos los alumnos de la sección A para que tuvieran una herramienta para resolver sus propios conflictos y no necesitaran buscar soluciones impuestas por una autoridad, que hubiera apartado la presente intervención del enfoque escogido.

6.1. Limitaciones

Toda ciencia tiene una filosofía que la subyace. La filosofía hace una reflexión sobre las bases y fundamentos sobre la forma en que se construye el conocimiento científico y el método para investigar o solucionar problemas. Estos supuestos pueden pasar inadvertidos si es que no se hace el esfuerzo por descubrirlos. El sistema NVC ha sido muy valioso para mejorar la comunicación entre los alumnos, pero los juicios morales son vistos desde la perspectiva del NVC tan sólo como unos que califican las acciones de las personas cuando no actúan en armonía con los valores de la persona que emite el juicio. El NVC trata de quitar la atención de los niveles de incorrección de los actos y centrarse más bien en lo que todos necesitan y no están consiguiendo. La propuesta de hacer observaciones sin juicios de valor o morales se ha podido hacer para efectos de seguir el

²⁰ Ibarrola-García et al. (2012) menciona las siguientes habilidades para la vida: El autoconocimiento, la empatía, la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la solución de problemas y conflictos, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, el manejo de emociones y sentimientos y el manejo de tensiones y estrés.

procedimiento, pero debe tenerse como pregunta cómo hacer una intervención considerando también los valores pues éstos están detrás de las alternativas de acción que las personas escogen.

La propuesta de intervención ha chocado en algunas ocasiones con la aplicación del reglamento de la institución educativa. Se dieron situaciones que ameritaron sanciones a algunos alumnos de acuerdo al reglamento vigente y esto, de alguna manera, irrumpía en el programa de mediación escolar al recibir los alumnos las consecuencias de decisiones en las que ellos no habían participado. En la presente intervención se ha tenido que reflexionar sobre el hecho de que la mediación escolar es un paso anterior a la imposición del orden por la autoridad y se ha visto necesario explicar esto a los alumnos para dejarlo claro.

Se advierte que en el Proyecto Curricular del Centro tendría que incluirse el programa de comunicación asertiva y mediación, otorgándoles el tiempo adecuado de número de horas lectivas para cumplir con las competencias de las áreas de Comunicación y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Aprender a comunicarse asertivamente requiere mucha práctica que tiene que ser monitoreada por un tiempo extenso.

Había, en general, un léxico bastante reducido en los alumnos de la sección de aplicación y dificultad para definir las palabras de vocabulario, además de algunos problemas de comprensión de textos orales y escritos. Se partió de la premisa errónea de que los alumnos estaban a buen nivel en el área de Comunicación.

Se notó un poco de reticencia de parte de los profesores para abrirse a expresar sus sentimientos y necesidades delante de los alumnos por miedo a sentirse vulnerables y perder su autoridad. Se tuvo que trabajar intensamente con ellos para que vencieran este temor, pero se considera que aún se tiene que apuntalar más esto. En la medida que los profesores puedan hacer cambios sobre sí mismos, podrán ayudar mejor en producir cambios en los alumnos.

Hubo dificultad en los alumnos para expresar observaciones sin teñirlas con juicios, evaluaciones y suposiciones, aunque fueran positivas. Se vio que faltaba un poco de entrenamiento en los pasos de la investigación científica, concretamente en el de la observación, que debió darse en la asignatura de Ciencia y Tecnología.

6.2. Líneas de intervención futuras

Para continuar el presente proyecto de intervención, se harían algunas modificaciones y se pediría más apoyo antes de dar implemento al mismo en las demás secciones de la secundaria. Algunas de las prospectivas a realizar serían:

- Se investigaría el tema de los valores en la determinación de la conducta para ver de qué manera se puede enriquecer la propuesta de intervención.
- Se revisaría el reglamento de la institución para hacer modificaciones de tal manera que contemple la mediación escolar como un paso a seguir antes de imponer sanciones, si es que se trate de conflictos entre alumnos.

- Se incluiría el programa de comunicación asertiva y mediación escolar en el Proyecto Curricular del Centro. Concretamente se integrarían dentro del área de Comunicación y en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de modo de hacer más eficiente el programa.
- Se comunicaría a los profesores de Comunicación la necesidad de que trabajaren el tema de ampliar el vocabulario de los alumnos y la comprensión de textos orales y escritos para facilitar los pasos de la comunicación asertiva.
- Se comunicaría a los profesores de Ciencia y Tecnología que trabajen el tema de hacer observaciones exactas de los fenómenos que se perciben, eliminando de ellas explicaciones que las tiñan de juicios o conclusiones, aunque fueran buenas.
- Se invertiría tres horas semanales en la capacitación de los profesores para que adquieran competencias en comunicación asertiva y mediación escolar con miras a fortalecer el programa al tener todos una misma ruta de acción ante los conflictos.
- En una asamblea general, se haría un informe del programa y sus resultados a los padres de familia y administrativos de la escuela, y también se les comprometería a que asistan a una escuela de padres donde se tratara el programa de buena convivencia escolar para aprender el procedimiento de mediación y comunicación asertiva de modo que apoyen el procedimiento que se está llevando a cabo en la escuela.
- Se crearía un taller de Mediación para entrenar a algunos alumnos interesados con miras a establecer un Centro de Mediación Escolar en la que ellos puedan participar como mediadores para resolver conflictos entre sus pares con la competencia para hacerlo.
- Se vería la forma de poner como objetivo en todas las asignaturas el desarrollo de la resolución de conflictos en las programaciones como tema transversal²¹. Esto demostraría el compromiso de todos los maestros con el programa de mediación.
- El arte ayuda a desarrollar la sensibilidad y, por consiguiente, se recomendaría que se creen talleres de arte y se desarrolle actividades donde se promueva lo social entre los alumnos.
- Por último, se aplicaría el programa al resto del tercer grado de secundaria y luego al resto de la secundaria, haciendo las adaptaciones que fueran necesarias.

6.3. Consideraciones finales

En la realización del Máster en Psicopedagogía y en la elaboración del presente TFM he tenido que aprender a investigar de una manera diferente, es decir, entrar en el mundo digital de la información y comunicación. Si bien todos tenemos algún acceso a este

²¹ Pérez de Guzmán et al. (2011) manifiestan que la resolución de conflictos debe ser trabajado de manera transversal en todas las asignaturas.

mundo de la tecnología de la información y la comunicación, con este trabajo me he dado cuenta de la importancia de alfabetizarse en esta tecnología, pues puede ayudar a hacer el trabajo más eficientemente y da la posibilidad de hacerlo desde casi cualquier lugar. No se puede dar la espalda al cambio en la forma de acceder a la información en el siglo XXI, siglo de la revolución de la información y comunicación, como dirían algunos.

En la investigación realizada para el presente TFM, el descubrimiento de un tema me ha llevado a otro. El proceso ha sido fascinante y ha requerido tener muy presentes los objetivos para centrarme en el trabajo de investigación y no perderme en la gran cantidad de información disponible. Uno desarrolla la conciencia de que, al entrar a realizar una investigación, el conocimiento pareciera no tener límites. Además, siempre surgen nuevas perspectivas de un mismo tema que pueden enriquecerlo. Me he percatado de que el mismo proceso de investigación me ha servido para aclarar la información que debía buscar, como cuando, por ejemplo, empecé buscando información sobre “comunicación positiva” y llegué a la conclusión de que lo que necesitaba era la comprensión de lo que era la “comunicación asertiva”.

He comprobado que el ponerse metas y plazos para realizar las tareas y ver que se pueden cumplir, da más seguridad durante el proceso.

A lo largo del Máster en Psicopedagogía me ha surgido la convicción de la importancia de que los profesores hagan investigación y que se les apoye en esta noble y fructífera labor. El trabajo del profesor es de gran sacrificio. Los profesores ocupan muchas horas de su vida a su trabajo, pues invierten horas fuera del horario escolar programando sus clases, planificando reuniones individuales y grupales con los padres de familia, corrigiendo un montón de tareas de los alumnos en casa, y, además, tienen que cumplir con presentar documentación al centro donde trabajan. Se da el problema que pueden caer en una rutina y en el no ser críticos de su propia actuación. Las estructuras curriculares modernas dan un amplio margen para la creatividad del docente, pero éste debe tener las herramientas y procedimientos científicos para poder mejorar su desempeño.

Mi deseo es que el presente trabajo ayude a desarrollar una buena convivencia dentro de la escuela y motive a otros estudiantes a desarrollar más programas de buena convivencia escolar, abordando los asuntos que no se han desarrollado en el presente proyecto.

Quiero agradecer a Mercedes Sánchez, la tutora que me dio la bienvenida a la UNIR y me apoyó en los primeros pasos del Máster en Psicopedagogía, preocupándose por hacer el seguimiento de mi avance. Quiero agradecer, asimismo, a mi director del TFM, Roberto Sánchez Cabrero, por su buena guía y rápida comprensión de lo que yo pretendía lograr con el presente trabajo. Agradezco la consideración que ha tenido para conciliar la estructura del TFM con mi estilo para desarrollarlo. Valoró la comprensión que ha mostrado para permitir que nosotros, los alumnos, desarrollemos el trabajo con mayor creatividad y admiro la habilidad con que ha podido hacer la revisión de los trabajos.

7. Referencias bibliográficas

- Acevedo, A., Duro, E. y Grau, I. (2002). *Unicef va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad*. Recuperado el 6 de julio de 2017 de:
https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela4.PDF
- Berlo, D. (1984). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo
- Garcés, M. y Palacio, J. (2010). La comunicación familiar en asentamientos subnormales de Montería (Colombia). *Psicología desde el Caribe, enero-junio* (25), 1-29. Recuperado el 6 de julio de 2017 de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21315106002>
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Gimeno, A., Anguera, T., Berzosa, A. y Ramírez, L. (2006). Detección de patrones interactivos en la comunicación de familias con hijos adolescentes. *Psicothema*, 18(4), 785-790. Recuperado el 6 de julio de 2017 de
<http://www.psicothema.com/pdf/3309.pdf>
- Herrán (de la), L. (2010). *Programa Taldeka para la convivencia escolar*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Difusora Larousse - Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.)
- Johnstone, A. (2015). *Positive Parental Communication*. Recuperado el 6 de julio de 2017 de <https://itunes.apple.com/pe/book/positive-parental-communication/id1105684541?mt=11>
- Ley 28044/2003, de 28 de julio, de *Ley General de Educación*. Recuperado el 6 de julio de 2017 de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Curriculum Nacional de la Educación Básica*. Lima: Perú. Recuperado el 6 de julio de 2017 de
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-seccundaria.pdf>
- Montoya, I. y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Compartim. Revista de Formació del Professorat*, (4), 1-5. Recuperado el 6 de julio de 2017 de
http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf
- Núñez, J. (1999). Rigor, objetividad y responsabilidad social: la Ciencia en el encuentro entre Ética y Epistemología. *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. Recuperado de
<http://www.oei.es/historico/salactsi/nunez05.htm>
- Ornelas, A. (2007). *Comunicación, doble vínculo y educación en la sociedad contemporánea*. México, D.F.: Plaza y Valdés.

- Orte, M., Ballester L. y Oliver, J. (2003). Estrategias para la resolución de conflictos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 6(2), 1-5. Recuperado el 6 de julio de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=23E9088AFC69813AF80B8CC53DA148E8.dialnet02?codigo=754506>
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social*, (18), 99-114. Recuperado el 6 de julio de 2017 de <https://recyt.fecyt.es//index.php/PSRI/>
- Pérez-Gallardo, E., Álvarez, J., Aguilar, J., Fernández, J. y Salguero, D. (2013). El diálogo como medio para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 189-194. Recuperado el 6 de julio de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425477>
- Rosenberg, M. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas: PuddleDancer Press. Recuperado de <https://itunes.apple.com/pe/book/nonviolent-communication-a-language-of-life-3rd-edition/id1035373891?mt=11>
- Salm, R. (2005). *La solución de conflictos en la escuela*. México, D.F.: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.
- Shannon, C. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 379-423, 623-656.
- Trahtemberg, L. (2010). *León Trahtemberg*. Recuperado el 6 de julio de 2017 de <http://www.trahtemberg.com/articulos/1590-titulo-pedagogico-entre-la-realidad-y-la-idealidad.html>
- Ugaz, J. (2017, 17 de mayo). Proyecto de ley propone que La Academia de Magistratura se convierta en una escuela de postgrado facultada. *Diario Correo*, 24.

8. Anexos

8.1. Anexo 1: Vocabulario Popular

Es sólo una pequeña lista del vocabulario popular del que se hacen libres definiciones. De los siguientes sustantivos también se pueden derivar verbos o surgir de los mismos.

burrier: Persona que normalmente es contactada por una banda de narcotraficantes a los que les hace el servicio de llevar dentro de su equipaje, vestimenta o cuerpo droga en un vuelo internacional a cambio de una retribución económica.

coima: Soborno que se paga a una autoridad para obtener un beneficio.

compinche: Cómplice en actos delictivos.

chuponeo: Escucha ilegal de conversaciones telefónicas.

cogoteo: Ataque violento que consiste en aproximarse a la víctima por su espalda y asfixiarla para arrebatarle sus pertenencias.

datero: Persona que trabaja en una institución como un banco, pero al mismo tiempo conforma una banda delincuencial a la que proporciona información para que sus cómplices asalten a la víctima a la salida del mismo, llevándose el botín.

escaperos: Grupo de ladrones que suelen entrar a una farmacia para robar coordinadamente: Unos distraen a los vendedores indagando sobre los productos mientras otros sustraen los artículos sigilosamente.

faenón: Operación exitosa en adjudicarse un bien de forma corrupta, usualmente valiéndose de argucias legales e influencias políticas. Viene de “faena” en la tauromaquia.

malandrín: delincuente común.

marca: Persona que observa los movimientos, costumbres y lugares que frecuenta otra persona para planificar su secuestro o robo de pertenencias.

merca: mercancía ilícita

mochilero: Persona que transporta droga en la mochila normalmente desde el lugar de producción hasta el lugar de venta dentro del país. Si se trata de un turista, persona que viaja con poco dinero y busca lugares muy económicos para pernoctar; no se refiere a un delincuente.

otorongos: Forma despectiva de llamar a los congresistas de la república. Viene de una tristemente célebre frase de un congresista: “Otorongo no come otorongo”, significando que entre legisladores no se denuncian por delitos o actos de corrupción. “Otorongo” es como se llama al jaguar en la selva del Perú; estos animales no se comen entre ellos.

pepera: Mujer que introduce un somnífero o droga parecida en la bebida de su víctima en la discoteca para robarle la billetera, el dinero, tarjetas de crédito y demás pertenencias de valor.

quete: Pequeño envoltorio que contiene el contenido de droga, generalmente cocaína, como para una dosis de consumo.

raqueteo: Robo que consiste en arrebatar con gran rapidez (como el de una raqueta) pertenencias a la víctima y huir a gran velocidad.

tendero: Persona que frecuenta las tiendas por departamento o supermercados para dentro de su vestimenta, como un faldón, esconder artículos de venta y salir de la tienda sin pagarlos.

troncho: Cigarrillo de marihuana.

pastrulo: Consumidor de pasta básica de cocaína.

8.2. Anexo 2: Cuestionarios Taldeka para la Convivencia Escolar

Manual de Cuestionarios Taldeka para la Convivencia Escolar

(Este instrumento de evaluación forma parte del Programa Taldeka para la convivencia escolar, Luis de la Herrán, 2010)

Herrán (2010) propone los Cuestionarios Taldeka para la Convivencia Escolar como instrumento de evaluación, y se componen de cinco instrumentos de evaluación de la convivencia y el conflicto percibidos. Cada uno adaptado a la realidad de cada grupo de personas al que va dirigido: profesorado, familias, alumnado de primaria, alumnado de secundaria y personal no docente.

Cada cuestionario se compone de cuatro bloques de sencillas preguntas con cuatro opciones de respuesta tipo Likert: nada, algo, bastante y mucho.

Cada bloque de preguntas corresponde a un elemento del conflicto, a saber:

- Bloque 1: las personas
- Bloque 2: el proceso
- Bloque 3: el problema
- Bloque 4: las expectativas²²

En todos los cuestionarios existen dos tipos de preguntas:

- Las referidas a la *opinión* sobre el conflicto y la convivencia en general (en *cursiva*) (OP)

²² Teóricamente las expectativas sobre la convivencia y el conflicto corresponderían al proceso, pero hemos querido ponerlas por separado porque les otorgamos una importancia destacada.

- Las que tienen que ver con el *diagnóstico* de la situación percibida en el centro escolar (**en negrita**) (Di)

Este último grupo de preguntas nos darán la clave de la eficiencia del programa instaurado, ya que nos permitirán hacer una “radiografía” de la línea base de la que partimos en el centro escolar (evaluación pre-tratamiento). Posteriormente, pasada la implementación del programa, las volveremos a preguntar (evaluación post-tratamiento) y compararemos la diferencia entre las respuestas; si ha habido variación hacia una mejor percepción de la convivencia y mayor percepción de herramientas para abordar los conflictos, podremos afirmar que el programa ha conseguido sus objetivos (o al menos si ha sido útil).

El tiempo necesario para completar cada cuestionario es de entre cinco y diez minutos. La corrección ha de hacerse sumando las respuestas emitidas en cada grupo de personas y estableciendo porcentajes para cada respuesta. Luego se establecen unas tablas en las que se comparan respuestas. No existe una baremación estadística de referencia.

Cuestionario Taldeka para la Convivencia Escolar

Profesorado²³

(Este instrumento de evaluación forma parte del Programa Taldeka para la convivencia escolar, Luis de la Herrán, 2010)

Señala tu opinión sobre las siguientes afirmaciones.

¿Estás de acuerdo?

N = NADA A = ALGO B = BASTANTE M = MUCHO

(Si desconoces alguna pregunta déjala en blanco)

	N	A	B	M
1.1 Para mejorar la convivencia escolar en el tercero de secundaria, se debería trabajar sobre todo con las <u>familias</u> (OP)				
1.2 Para mejorar la convivencia escolar en el tercero de secundaria, se debería trabajar sobre todo con los <u>profesores</u> (OP)				
1.3 Para mejorar la convivencia escolar en el tercero de secundaria, se debería trabajar sobre todo con los <u>alumnos</u> (OP)				
1.4 Para mejorar la convivencia escolar en el tercero de secundaria, se debería trabajar sobre todo con el <u>personal no docente</u> (OP)				
1.5 Las instituciones educativas <u>externas</u> (los que hacen las normas, leyes, decretos, planes de estudios, etc.) tienen una alta responsabilidad en los				

²³ En algunos ítems se ha cambiado “en el centro” por “en el tercero de secundaria”.

problemas de convivencia del centro educativo (OP)				
1.6 Creo que las personas implicadas en los conflictos en el tercero de secundaria, en general, <u>como primera opción</u>, manifiestan una <u>buenas voluntad</u> de resolverlos por sistemas como el diálogo, la empatía, la flexibilidad de sus opiniones, la generación de alternativas... (Di)				

	N	A	B	M
2.1 Con frecuencia <u>si los conflictos</u> de relación y comunicación entre las personas <u>se van dejando pasar</u> : malentendidos, ausencia de explicaciones, enfados por acciones que no se entienden, juicios arbitrarios, interpretaciones erróneas, decisiones sin consultar, insultos, menoscobos, hacer el vacío, necesidad de reconocimiento, deseos de venganza, falta de confianza, etc. <u>algunos desaparecen</u> , pero <u>muchos empeoran</u> . (OP)				
2.2 Creo que la convivencia escolar mejora realizando <u>actividades paralelas</u> a las clases, que prevengan conflictos antes de que "estallen" (OP)				
2.3 En el tercero de secundaria, cuando existe un problema de convivencia, existe un <u>sistema/protocolo bastante eficaz</u> para dar opción a las personas implicadas a que lo puedan resolver (Di)				
2.4 Creo que <u>modificar la metodología educativa</u> en las clases, dando más protagonismo a los alumnos y dejando que entre ellos se enseñen algunos contenidos académicos, que cooperen en grupos de trabajo, que elaboren algunas normas de convivencia... podría repercutir en una mejor relación entre ellos (OP)				
2.5 En mi clase, suelo controlar los episodios más conflictivos (alumnos entre sí y/o alumnos conmigo) sin grandes dificultades (Di)				

	N	A	B	M
3.1 Los problemas de convivencia en el tercero de secundaria <u>necesitan de herramientas</u> para reducirlos (OP)				
3.2 Creo que en la base de muchos conflictos entre las personas hay una <u>comunicación inadecuada</u> ; es decir, en general no logramos transmitir adecuadamente nuestras propias ideas, sentimientos, etc. ni nos escuchamos como deberíamos (OP)				
3.3 Los conflictos entre alumnos/as son muy importantes y dificultan en general la consecución de los <u>objetivos curriculares</u> (OP)				

3.4 Los conflictos entre profesorado, dificultan el desarrollo adecuado de nuestras obligaciones docentes y <u>entorpecen el clima laboral</u> (OP)				
3.5 La <u>actitud que observo en las familias</u> de poca colaboración, ausencias, enfrentamientos... dificulta la convivencia escolar armónica (OP)				
3.6 Los problemas de convivencia en los que está incluido el <u>personal no docente</u> tienen que ver con un desconocimiento de los alumnos, de la tarea docente y/o de familias (OP)				
3.7 Creo que los/as alumnos/as que demuestran una convivencia adaptada y adecuada, presentan un <u>mejor rendimiento académico</u> que los/las que no la demuestran (OP)				
3.8 Durante los <u>dos últimos meses lectivos</u> he observado o me he enterado de conflictos importantes entre algunas personas que son parte del tercero de secundaria o trabajan con él (Di)				

	N	A	B	M
4.1 Mis tareas como docente son tales que me dificultan dedicarme a los problemas de convivencia tanto como me gustaría (Di)				
4.2 Me gustaría que otras personas (no los profesores) se dedicaran a temas de convivencia para no cargarnos con más trabajo y porque creo que estarán mejor formados que yo (Di)				
4.3 El motivo de los conflictos escolares está más bien en la sociedad actual, y desde la escuela poco podemos hacer para que disminuyan (Di)				
4.4 Los profesores estamos bien preparados para afrontar conflictos entre alumnos/as, con otros docentes, con las familias y/o con personal no docente (Di)				
4.5 Me gustaría que cuando yo tuviera un conflicto, las demás personas escucharan mis explicaciones, hablaran conmigo, fueran flexibles con sus planteamientos, se mostraran creativos proponiendo soluciones, me dieran opciones, etc. (OP)				

Deseo añadir las siguientes reflexiones:

-
-
-

Muchas gracias por su colaboración

Cuestionario Taldeka para la Convivencia Escolar

Alumnado (ESO)²⁴

(Este instrumento de evaluación forma parte del Programa Taldeka para la convivencia escolar, Luis de la Herrán, 2010)

Señala tu opinión sobre las siguientes afirmaciones.

¿Estás de acuerdo?

N = NADA A = ALGO B = BASTANTE M = MUCHO

(Si desconoces alguna pregunta déjala en blanco)

	N	A	B	M
1.1 Para mejorar la convivencia escolar en el aula, se debería trabajar sobre todo con las <u>familias</u> (OP)				
1.2 Para mejorar la convivencia escolar en el aula, se debería trabajar sobre todo con los <u>profesores</u> (OP)				
1.3 Para mejorar la convivencia escolar en el aula, se debería trabajar sobre todo con los <u>alumnos</u> (OP)				
1.4 Para mejorar la convivencia escolar en el aula, se debería trabajar sobre todo con las <u>personas de administración y servicios</u> (secretaría, mantenimiento, limpieza...) (OP)				
1.5 Cuando alguien en el aula tiene problemas con otra persona, creo que en general lo intenta resolver hablando, escuchándose, reflexionando... para lograr ponerse los dos de acuerdo (Di)				

	N	A	B	M
2.1 Si no intento resolver un problema con alguien, si lo voy dejando pasar y no hago nada; lo más seguro es que el problema aumente y <u>vaya a peor</u> (OP)				
2.2 Creo que <u>nos respetaríamos más si hicieramos actividades</u> en clase que nos ayudaran a conocer mejor a las personas que nos rodean. De esta				

²⁴ Se ha cambiado “centro” por “aula” donde es pertinente para la presente intervención.

manera discutiríamos menos, nos reiríamos menos de los demás, comprenderíamos más a los otros, y tendríamos menos enemigos (OP)				
2.3 Si tengo un problema con otra persona sé a dónde tengo que acudir en mi centro escolar, con quién tengo que hablar para poder empezar a solucionarlo. (Di)				
2.4 Cuando un problema entre dos personas es grave, veo que fácilmente se puede comenzar a poner en marcha un sistema que pueda resolverlo (Di)				
2.5 En mi clase, suele haber un buen ambiente entre compañeros y profesores y casi nunca hay malentendidos, discusiones, peleas, insultos... (Di)				

	N	A	B	M
3.1 Creo que <u>sería una buena idea</u> que se pudieran resolver los conflictos entre las personas con algún truco o sistema (OP)				
3.2 Creo que muchas veces nos enfadamos con otras personas porque no nos escuchamos bien, <u>no logramos comunicarnos</u> correctamente y los demás se confunden (OP)				
3.3 Cuando dos compañeros/as riñen, se enfadan, se burlan... luego <u>les cuesta más estudiar</u> para sacar las asignaturas y aprobar (OP)				
3.4 Creo que si los <u>profesores discutieran menos</u> entre ellos, todos estaríamos más tranquilos en clase (OP)				
3.5 Creo que <u>mi familia habla mucho con los profesores</u> , les ayuda y se entera de todo lo que pasa en el aula dialogando con ellos/as. (OP)				
3.6 Cuando alguien tiene un problema con alguien de administración, secretaría, personal de limpieza, mantenimiento... <u>es difícil resolverlo</u> porque no nos escuchan bien ni nos dejan explicarnos (OP)				
3.7 Durante los <u>dos últimos meses lectivos</u> he observado o me he enterado de conflictos importantes entre algunas personas de mi aula (Di)				

	N	A	B	M
4.1 <u>Mis tareas como alumno son tales que me dificultan dedicarme a ayudar a solucionar los problemas entre las</u>				

personas tanto como me gustaría (Di)			
4.2 Me gustaría que <u>otras personas</u> (ni los profesores ni los alumnos) <u>nos ayudaran</u> a todos a llevarnos bien y a que no tengamos momentos de grandes discusiones, enfrentamientos, peleas, malentendidos, riñas, hacer el vacío a alguien, etc. (Di)			
4.3 El motivo de los conflictos escolares está más bien en la <u>sociedad actual</u>, y como alumnos/as poco podemos hacer para que disminuyan (Di)			
4.4 Los/as alumnos <u>estamos bien preparados</u> para afrontar conflictos con otros compañeros, con profesores, con las familias y/o con personal de administración, mantenimiento, limpieza... (Di)			
4.5 Me gustaría que <u>cuando yo tuviera un problema con alguien que me cueste resolver</u>, las demás personas escucharan mis explicaciones, hablaran conmigo, fueran flexibles con sus comentarios hacia mí, tuvieran ideas ocurrentes, se les ocurrieran varias alternativas de solución diferentes, me dieran opciones, etc. (OP)			

Deseo añadir las siguientes reflexiones:

-
-
-
-

Muchas gracias por su colaboración

8.3. Anexo 3: Palabras que expresan sentimientos

En este anexo se incluyen algunas palabras identificadas por Rosenberg (2015) para expresar sentimientos de dos tipos. Se ha hecho una libre traducción del inglés al castellano. En algunos casos se ha tenido que poner frases. Se incluyen también palabras sugeridas por Salm (2005) y se han incluido en una de las dos categorías.

Palabras que expresan cómo se sienten las personas cuando sus necesidades son satisfechas:

absorto, afectuoso, agradable, agradecido, alborozado, alegre, alentado, alerta, aliviado, amable, amado, amigable, animado, ansioso, apasionado, asombrado, atraído, aventurado, brioso, cálido, cariñoso, cautivado, cómodo, como nuevo, complacido, comunicativo, confiado, contento, curioso, de buen humor, desenfadado, deslumbrado, despreocupado, determinado, embelesado, encantado, encendido, enérgico, en paz, entretenido, entusiasmado, entusiasta, envigorizado, espabilado, esperanzado, espléndido, estimulado, eufórico, excitado, expectante, extasiado, fascinado, feliz, fuerte,

gozoso, inspirado, interesado, involucrado, jovial, jubiloso, libre, maravillado, maravilloso, movido, optimista, orgulloso, paciente, popular, realizado, rebosante, relajado, satisfecho, seguro, sereno, simpático, sorprendido, sosegado, tierno, tocado, tranquilo, útil, valiente, vehemente, vigoroso, vivaz, vivo.

Palabras que expresan cómo se sienten las personas cuando sus necesidades no son satisfechas:

abatido, abrumado, aburrido, acongojado, afligido, agitado, agobiado, airado, alarmado, aletargado, amargo, angustiado, apabullado, apático, apenado, apesadumbrado, aprensivo, asqueado, asustado, aterrado, aterrorizado, atontado, atrapado, atribulado, avergonzado, cansado, con el ánimo por los suelos, con la moral baja, con miedo, celoso, cínico, cruzado, condenado, confuso, consternado, contrariado, culpable, débil, decepcionado, degradado, deprimido, desalentado, desamparado, desanimado, desconcertado, desconfiado, desconsolado, descontento, descorazonado, desdichado, desencantado, desesperado, desgraciado, deshecho, desilusionado, desmoralizado, destrozado, desvalido, disgustado, distante, dolido, enfadado, enfrascado, enojado, "en shock", escandalizado, escéptico, estupefacto, exasperado, exhausto, fastidiado, fatigado, frustrado, furioso, harto, horrible, horrorizado, hostil, impaciente, impotente, incómodo, indiferente, indignado, infeliz, inquieto, inseguro, intranquilo, intrigado, inútil, irritado, lánguido, lastimado, malo, mezquino, miserable, molesto, nervioso, nostálgico, pasivo, perezoso, perplejo, pesado, pesimista, preocupado, reacio, rechazado, rencoroso, renuente, resentido, resignado, retráido, sacado de quicio, sensible, sin aliento, sin brío, sin energía, sin entusiasmo, sobresaltado, solo, sorprendido, tacaño, taciturno, tambaleante, tenso, tentado, tímid, titubeante, triste, vacilante, vulnerable.

8.4. Anexo 4: Necesidades humanas

Rosenberg (2015) propone las siguientes como necesidades humanas.

Autonomía

- Escoger sus sueños, metas y valores
- Escoger uno su plan para realizar sus sueños, metas y valores

Celebración

- Celebrar la creación de la vida y los sueños realizados
- Celebrar las pérdidas: los seres queridos, sueños, etc. (luto)

Integridad

- | | |
|----------------|------------------|
| - Autenticidad | - Significado |
| - Creatividad | - Valía personal |

Interdependencia

- Aceptación
- Aprecio
- Cercanía
- Comunidad
- Consideración
- Contribución al enriquecimiento de la vida (ejercitarse el poder de uno de dar lo que contribuye a la vida)
- Seguridad emocional
- Empatía
- Honestidad (esa honestidad que otorga poder que nos permite aprender de nuestras limitaciones)
- Amor
- Confortación
- Respeto
- Apoyo
- Confianza (confiar en algo o fiarse de ello)
- Comprensión
- Calor

Juego

- Diversión
- Risa

Comunión espiritual

- Belleza
- Armonía
- Inspiración
- Orden
- Paz

Cuidado físico

- Aire
- Comida
- Movimiento, ejercicio
- Protección de formas de vida que constituyen amenazas contra la vida: virus, bacterias, insectos, animales depredadores
- Descanso
- Expresión sexual
- Refugio
- Tacto
- Agua

8.5. Anexo 5: Actividades para desarrollar las capacidades

A menos que se indique lo contrario, las siguientes actividades han sido inspiradas del trabajo de Salm (2005) para la resolución de conflictos en las aulas. A estas actividades se han hecho adaptaciones y varias modificaciones para que puedan guardar una relación coherente con la propuesta de comunicación asertiva y mediación escolar desarrollados para la presente intervención.

8.5.1. Aclaro mis sentimientos²⁵

Objetivos: Diferenciar valoraciones de las acciones propias o la de los demás, así como juicios de los verdaderos sentimientos.

Tiempo y materiales: 2 clases de 45 minutos. Listas de palabras que expresan sentimientos, bolígrafos, papel, pizarra y tiza.

Procedimiento:

1. Pedirle a los alumnos que saquen sus hojas de vocabulario donde está la lista de palabras que expresan sentimientos. (Confeccionar las listas del Anexo 3). Repasar las palabras.
2. Copiar en la pizarra la mitad de los ejemplos propuestos a continuación a elección y decirles a los alumnos que transformarán las expresiones anotadas de tal manera que expresen verdaderos sentimientos.
 - a. Me siento incapaz de actuar bien en la obra teatral.
 - b. Me siento incomprendido por mi familia cuando me gritan por lo que he elegido hacer.
 - c. Me siento ignorado por mis compañeros del salón.
 - d. Me siento atacado por mis compañeros del grado.
 - e. Me siento traicionada por mis amigas.
 - f. Me siento interrumpido cuando hago mi exposición.
 - g. Me siento intimidado por los demás.
 - h. Me siento presionado por los profesores.
 - i. Me siento provocado por mis compañeras a pelearme con otros varones.
 - j. Me siento usado por los demás.
3. Explicarles que se trata de valoraciones de los actos propios o ajenos o juicios y que deberán transformarlos en mensajes donde se expresen sentimientos verdaderos.
4. Hacer que trabajen en grupos para luego compartir sus respuestas.

²⁵ Esta actividad ha sido creada por el autor del TFM para la presente intervención.

Las siguientes respuestas son solamente una guía de a lo que podrían llegar los alumnos. No son las únicas ni mucho menos las respuestas correctas, sólo son ejemplos. Se debe dejar que los alumnos trabajen con creatividad. Ser flexible para permitir que los alumnos hagan pequeños cambios a los ejemplos propuestos.

- a. Me siento escéptico de poder actuar bien en la obra teatral. / Me siento frustrado de no poder actuar bien para la obra. / Me siento desanimado de actuar para la obra.
- b. Me siento condenado cuando mi familia me grita por lo que he elegido hacer. / Me siento distante de mi familia cuando tengo que elegir lo que voy a hacer. / Me siento desamparado cuando tomo decisiones con las que mi familia no está de acuerdo. / Me siento fastidiado cuando algún miembro de mi familia me grita por contarle mis decisiones.
- c. Me siento triste porque no me prestan atención. / Me siento solo porque no se juntan conmigo. / Me siento retraído cuando no converso con nadie. / Me siento resentido con los demás porque creo que no les importo. / Me siento rechazado cuando no me incluyen en sus conversaciones. / Me siento incómodo cuando hacen como que yo no existiera.
- d. Me siento abrumado por todo lo que me exigen lograr en la competición de fútbol. / Me siento angustiado de estar a solas con mis compañeros sin la presencia del profesor. / Me siento atribulado por las cosas feas que me dicen mis compañeros. / Me siento destrozado por los apodos que me ponen. / Me siento sacado de quicio por las burlas.
- e. Me siento sensible por la traición de mis amigas. / Me siento apenada por la traición de mis amigas. / Me siento decepcionada por la traición de mis amigas. / Me siento deshecha por la traición de mis amigas. / Me siento dolida por la traición de mis amigas. / Me siento resentida por la traición de mis amigas.
- f. Me siento fastidiado cuando me interrumpen. / Me siento desalentado cuando me interrumpen. / Me siento desanimado cuando me interrumpen. / Me siento descontento cuando me interrumpen. / Me siento incómodo cuando me interrumpen.
- g. Me siento angustiado. / Me siento asustado. / Me siento débil para enfrentarme a los demás. / Me siento desesperado. / Me siento desvalido ante mis compañeros. / Me siento incómodo. / Me siento inseguro ante los demás. /
- h. Me siento abrumado por las tareas. / Me siento agitado por el horario. / Me siento agobiado por los estándares. / Me siento angustiado por la cantidad de tareas por hacer. / Me siento desesperado porque no tengo tiempo para cumplir con los deberes del colegio. / Me siento harto de la rutina escolar. / Me siento inseguro de poder aprobar las asignaturas. / Me siento tenso cada vez que anuncian un nuevo reto a cumplir.

- i. Me siento estimulado a mostrar mi fuerza delante de mis compañeras. / Me siento cautivado por la belleza de las jóvenes. / Me siento envigorizado cuando recibo un comentario de admiración del sexo opuesto. / Me siento interesado en el sexo opuesto.
- j. Me siento afligido porque pienso que me han tratado como a una cosa. / Me siento amargo porque han vulnerado mi libertad. / Me siento asqueado del comportamiento que han mostrado para conmigo. / Me siento decepcionado de ellos por el respeto que me prometieron y no cumplieron. / Me siento desconfiado de entregar lo mejor de mí a personas que se aprovechan. / Me siento dolido porque me han usado para sus fines sin ser informado. / Me siento furioso de que se hayan aprovechado de mí. / Me siento resentido por el trato que he recibido.

8.5.2. Cambios 1, 2, 3²⁶

Objetivos: Practicar la observación cuidadosa.

Tiempo y materiales: 15 minutos. Ropa y artículos que lleven puestos.

Procedimiento:

1. Hacer dos filas con los estudiantes donde unos estén frente a los otros. No deben hablar. Una fila es “A” y la otra es “B”.
2. En parejas, los estudiantes “A” examinarán cuidadosamente a los “B” por 30 segundos.
3. Los estudiantes “A” se darán la vuelta y los estudiantes “B” cambiarán 3 cosas en su posición o ropa, ej. cruzar los brazos, quitar su reloj, etc.
4. Los estudiantes “A” se darán la vuelta de nuevo y adivinarán qué cambios hicieron los estudiantes “B”.
5. Luego, en su turno, los estudiantes “B” deben adivinar qué cambios hicieron los estudiantes “A”.
6. Discusión: ¿Qué hace este juego fácil o difícil? ¿Se hace el juego más fácil entre más se lleva a cabo? ¿Qué están comunicando? ¿Cómo nos comunicamos con los gestos y la ropa?

(Adaptado de Kreidler)

8.5.3. Charada²⁷

Objetivos: Identificar necesidades en los demás y expresarlas.

²⁶ Esta actividad no ha sido modificada.

²⁷ Este es un juego popular muy conocido por los jóvenes que ha sido adaptado por el autor del TFM para esta intervención.

Tiempo y materiales: 45 minutos. Papelitos con indicaciones para cada alumno. Se debe ver si en el aula hay algunos objetos con los que se pueden hacer mejor las actuaciones.

Procedimiento:

1. En un papelito, cada alumno recibe una situación de necesidad y la acción que debe representar delante de los otros sin pronunciar palabras.
2. Por turnos deben salir delante del salón para hacer la actuación y dejar que los compañeros intenten adivinar las necesidades que tienen. Después de cinco intentos fallidos de los espectadores, el que actúa debe decir la necesidad que intentó expresar y dar paso al siguiente participante.
3. Las necesidades y las actuaciones son las siguientes:

Necesidad	Actuación
1. Escoger un viaje.	1. Una persona debe revisar varias revistas de viajes y señalar animadamente a la vendedora el lugar al que quiere ir. Personajes: vendedor y viajera
2. Celebrar la graduación de la escuela.	2. Usando una gorra de papel y un cartón en la mano, tirar la gorra al aire en señal de júbilo y posar con el diploma para la foto. Personajes: graduado y fotógrafo
3. Luto	3. Enterrar a una mascota y poner la cruz encima. Personajes: el que está en duelo
4. Creatividad	4. Hacer una pintura abstracta rápidamente delante de todos. Personajes: el pintor
5. Aprecio	5. Una persona le soba la espalda a otra mientras le sonríe. Personajes: dos
6. Comunidad	6. Un alumno se acerca a un grupo y se queda con ellos mientras sonríe. La mamá viene y se lo quiere llevar, el alumno se pone triste e implora quedarse un poco más de rato. La mamá concede la petición y el alumno se abraza con el grupo. Personajes: Mamá, hijo, grupo de 2 personas
7. Consideración	7. Un profesor le indica a un alumno que resuelva de dos ejercicios en la pizarra, el más difícil. El profesor al darse cuenta de la dificultad del alumno, le gesticula los pasos para la resolución del problema. Personajes: profesor y alumno
8. Amor	8. Un chico se acerca a una chica, la besa y toma de la mano. La chica le retribuye el beso. Personajes: dos
9. Confortación	9. Una persona llora y otra la abraza. Personajes: dos

10. Apoyo	10. Una persona no puede empujar una mesa y pone cara de frustración y viene otra que le da una palmada en la espalda y luego le ayuda a empujar la mesa. Personajes: dos
11. Calor	11. Una persona arrulla un bebé. Personajes: uno
12. Diversión	12. Una persona ve un partido de fútbol en la televisión mientras come palomitas de maíz. Personajes: uno
13. Belleza	13. Una persona aprecia unas obras de arte y se queda contemplándolas. Personas: una
14. Paz	14. Una persona hace como que estuviera haciendo yoga. Personajes: uno
15. Comida	15. Una persona come su merienda Personaje: uno
16. Ejercicio	16. Una persona hacer ejercicios de calentamiento para jugar un deporte. Personajes: uno
17. Protección de amenazas	17. Una persona hace como que mata mosquitos que le están picando la piel y luego corre a buscar una repelente y se lo echa. Personajes: uno
18. Descanso	18. Una persona cierra un libro, bosteza y se echa a dormir. Personajes: uno
19. Refugio	19. Una persona mira alrededor del aula, cierra la puerta y las ventanas y se pone feliz. Personajes: uno
20. Agua	20. Una persona bebe un vaso de agua. Personajes: uno

4. Los alumnos deben anotar en una hoja las necesidades que averiguaron.

8.5.4. Cómo respondo al conflicto²⁸

Objetivos: Mostrar a los estudiantes sus respuestas más comunes frente a un conflicto.

Tiempo y materiales: 15 minutos. Formato de abajo y bolígrafos.

Procedimiento:

1. Distribuir una copia del formato para cada estudiante.

²⁸ Esta actividad no ha sido sustancialmente modificada.

<u>Cómo respondo al conflicto</u>			
<i>Instrucciones: Marca qué tan frecuentemente realizas las siguientes acciones ante un conflicto.</i>			
<i>Cuando hay un conflicto, intento:</i>	<i>Siempre</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Golpear a la otra persona 2. Correr en otra dirección 3. Buscar la ayuda de otro 4. Dialogar o hablar 5. Ignorar al otro 6. Entender el otro punto de vista 7. Crear un chisme 8. Conseguir ayuda de un adulto 9. Hacer que el otro se disculpe 10. Disculparme 11. Determinar cuál es el problema 12. Escuchar al otro 13. Pedir al otro que me deje en paz 14. Decir groserías 15. Conseguir amigos para que molesten al otro 			

2. Discusión: ¿Cuáles son las respuestas más frecuentes frente a un conflicto que surge en la clase? ¿Cuáles son violentas y/o pacíficas? ¿Cuáles son las mejores respuestas para mantener una relación con la otra persona?

8.5.5. Diario de un conflicto

Objetivos: Reconocer que los conflictos a veces se dan por no poder entender los puntos de vista de los demás. Desarrollar la observación.

Tiempo y materiales: 15 minutos por espacio de 2 ó 3 días. Cuadernillos y bolígrafos.

Procedimiento:

1. Decirles a los estudiantes que el conflicto es normal y común: sólo necesitamos tomar un poco de tiempo para observarlo. A través de esta observación podemos entender cómo es y qué pasa.
2. Explicar que en los 2 ó 3 días que están por venir, ellos deberán llevar un diario sobre los conflictos que perciban. Ellos deberán escribir sólo lo que escuchen o vean. Repartir el siguiente formato para que los estudiantes lo peguen en sus cuadernillos.

Observación de conflicto

- ¿Cuántos están involucrados?
- ¿Dónde ocurre el problema (en el aula, en el patio, en la cancha de fútbol, etc.)?
- ¿En qué momento y situación se da el problema? (Por ejemplo, cuando la profesora salió del aula después de que la secretaria de la oficina entrara a hablar con ella. Había mucha bulla y varios alumnos se estaban tirando papelitos).
- ¿Qué están diciendo y haciendo los alumnos? (Anota las palabras y describe las acciones. Reemplaza el nombre de los alumnos por variables para no incomodar a las personas a las que te refieres).

3. Discusión (después de los 3 días): ¿Dónde ocurrieron la mayoría de los conflictos? ¿En qué momento y situación se dio la mayoría de los conflictos? ¿Qué es lo que los alumnos decían y hacían? ¿Qué aprendieron ustedes de esta actividad?

8.5.6. Discurso de un minuto²⁹

Objetivos: Practicar el expresarse y escuchar de manera eficaz, así como el parafrasear correctamente.

Tiempo y materiales: 45 minutos. Bolígrafos y listas de chequeo del observador.

Procedimiento:

1. Formar grupos de tres personas. Cada grupo tendrá una persona que escucha, una persona que habla y un observador. Repartir a cada observador la lista de chequeo del observador.

Lista de chequeo del observador

<i>Persona que habla</i>	<i>Siempre</i>	<i>A menudo</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca</i>
Miró atentamente al otro.				
Habló claramente.				
Usó gestos con las manos y el cuerpo.				
Usó los gestos faciales apropiados.				
<i>Persona que escucha</i>				

²⁹ Esta actividad no ha sido sustancialmente modificada.

Miró atentamente a la persona que habla.				
Escuchó sin interrumpir.				
Usó gestos o lenguaje no verbal (expresiones faciales, movimientos de cabeza, etc.).				
Usó respuestas verbales apropiadas (sí, ¡aja!).				
Parafraseó con certeza lo que fue dicho.				

2. Explicar que haremos una actividad que se llama “Discurso de un minuto”. Cada persona tendrá un minuto para hablar sobre el tema: “La experiencia más loca de mi vida”. Se pueden escoger también otros temas, pero deben tener carácter reflexivo o personal: Mi hobby favorito, la cosa más importante que hice, la persona a quien más respeto y se deben mencionar sentimientos en el relato. Cada persona tendrá la oportunidad de ser la persona que escucha, la persona que habla y el observador.

3. Los roles son los siguientes:

- La persona que escucha tiene que escuchar atentamente sin interrumpir. Sin embargo, debe motivar a la persona que habla a hablar, bien sea con los ojos, con un “sí”, o usando una postura relajada, etc. Cuando la persona que habla termina, la persona que escucha tiene que parafrasear todo, especialmente los sentimientos de los que ha escuchado o los que ha percibido.
- La persona que habla tiene que mirar atentamente a la persona que escucha y hablar clara y concretamente.
- El observador debe observar a la persona que habla y a la persona que escucha, y calificarlos usando la lista de chequeo del observador. Esta es la única persona que tiene que cumplir con la lista de chequeo.

4. Cada persona tendrá el turno de hacer cada rol. Haremos tres discursos.

5. Discusión: ¿Fue fácil o difícil parafrasear lo que dijo el otro? ¿Por qué? ¿Qué tienes que hacer para escuchar eficazmente? ¿Cuando estás escuchando bien,

entiendes de manera clara lo que está diciendo la persona que habla? ¿Por qué? ¿Cómo puede esta habilidad ayudarnos a resolver nuestros conflictos?

(Adaptado de Schmidt, 1992)

8.5.7. En una isla lejana³⁰

Objetivos: Practicar la toma de decisiones y el desarrollo del consenso.

Tiempo y materiales: 30 minutos. Papel y bolígrafos.

Procedimiento:

1. Aclarar el significado de la palabra “consenso”: Todos tienen que participar y estar de acuerdo sobre la solución final. Recordar que, al realizar un consenso, una persona puede decir “No voto” si ella considera que el tema no le importa.
2. Conformar grupos de 3 ó 4 estudiantes.
3. Explicar la situación: Cada grupo tiene que vivir en una isla aislada, pero debido al espacio disponible, sólo pueden llevar 10 cosas con ellos. Las 10 cosas deben ser específicas, no muy generales.
4. Después de que los grupos tienen sus listas, deben leerlas en la clase y escribirlas en la pizarra. Por consenso de toda la clase, deben escoger una lista final de 10 cosas.
5. Discusión: ¿Sobre cuáles temas pudieron llegar a un acuerdo fácilmente? ¿Cuáles fueron los criterios para escoger las cosas? ¿Cuáles cosas fueron las más difíciles de conciliar? ¿Cómo solucionaron los problemas?

(Adaptado de Kreidler)

8.5.8. Expreso reales necesidades³¹

Objetivos: Transformar la expresión de juicios y estrategias en reales necesidades.

Tiempo y materiales: 2 clases de 45 minutos. Listas de sentimientos y necesidades, bolígrafos, papel, tizas y pizarra.

Procedimiento:

1. Pedirle a los alumnos que saquen sus hojas de vocabulario donde está la lista de palabras que expresan sentimientos y la lista de palabras que expresan necesidades (Confeccionar las listas del Anexo 3 y 4). Repasar las palabras.
2. Copiar en la pizarra la mitad de los ejemplos propuestos a continuación a elección y decirles a los alumnos que deberán describir situaciones ficticias donde se expresen tales oraciones.

³⁰ Esta actividad no ha sido sustancialmente modificada.

³¹ Esta actividad ha sido creada por el autor del TFM para la presente intervención.

- a. Necesito que te desaparezcas de mi vista.
 - b. Eres sordo a toda sugerencia.
 - c. Qué malo que eres para jugar el fútbol; vamos a perder contigo en el equipo.
 - d. Papá, necesito dinero para ir a la fiesta.
 - e. No te importa nada, prefieres ver tu televisión a llevarme al cumpleaños de mi amiga.
 - f. Necesito irme de aquí, no aguento más.
 - g. Qué fea estuvo tu presentación.
 - h. Necesito que te quedes conmigo.
 - i. Necesito que usted le diga a mi mamá que soy una buena alumna.
 - j. ¡Qué mal que nos enseña!
3. Explicarles que se trata de expresiones de juicios y estrategias y que deberán transformarlas en comunicaciones donde se expresen sentimientos y reales necesidades y, si les es posible, también agregar peticiones después de expresar los sentimientos y reales necesidades.
4. No se debe exigir que las peticiones sean bien expresadas pues esto se enseñará en la siguiente etapa, la de expresión de peticiones en lenguaje de acción positiva.
5. Hacer que trabajen en grupos para luego compartir sus respuestas.

Las siguientes respuestas son solamente una guía de a lo que podrían llegar los alumnos. No son las únicas ni mucho menos las respuestas correctas, sólo son ejemplos. Se debe dejar que los alumnos trabajen con creatividad.

- a. Me siento un poco exasperada y necesito un poco de paz y armonía conmigo misma. ¿Puedes dejarme a solas un momento para poder conversar contigo en 20 minutos?
- b. Me siento algo inútil y desmoralizado y necesito cerciorarme de que mis sugerencias sean valiosas, al menos algo provechosas para quien las escucha. ¿Puedes compartirme alguna que te haya facilitado el trabajo?
- c. Nos sentimos algo descontentos de nuestro desempeño, pero necesitamos lograr el sueño de obtener la copa; practiquemos los pases que no nos están saliendo bien.
- d. Papá, necesito el aprecio de mis compañeros. Me sentiría avergonzada de ir a una fiesta y no pagar. ¿Me puedes dar el dinero para pagar la cuota de entrada a la fiesta?

- e. Me siento un poco angustiada. Necesito un poco de apoyo. Ninguno de los papás de mis amigas podrá recogerme. No quería interrumpirte, pero no puedo ir vestida así por la calle. ¿Me puedes llevar al cumpleaños de mi amiga?
- f. Me siento incómoda. Necesito un poco de aire fresco. ¿Puedes abrir las ventanas para renovar el aire?
- g. Nos sentimos sin entusiasmo pues necesitamos una mejor contribución al tema que con tantas expectativas esperábamos escuchar. ¿Puedes volverlo a presentar como lo hiciste en los días de práctica con tu grupo?
- h. Me siento sola y necesito un poco de calor humano. ¿Te puedes sentar a mi lado?
- i. Me siento con la moral baja y con el ánimo por los suelos pues necesito aprecio y aceptación de mi madre. ¿Le puede hablar de mis talentos y logros en la asignatura?
- j. Nos sentimos desesperados y confusos. Necesitamos comprender el álgebra. ¿Nos la puede explicar de otra manera?

8.5.9. Lenguaje sobre: sí me importa³²

Objetivos: Aprender una manera para responder de manera eficaz ante situaciones difíciles y problemáticas.

Tiempo y materiales: 30 minutos. Hojas impresas y bolígrafos.

Procedimiento:

1. Explicar que a veces nos encontramos ante situaciones en las cuales debemos exigir nuestros derechos, pero no sabemos qué decir ni qué hacer. Además, cuando estamos enojados o lastimados, es aún más difícil responder de manera no violenta. Normalmente queremos la venganza. El Dr. Martin Luther King dijo “La violencia trae más violencia”.
2. Por eso, tenemos que aprender maneras de cómo responder ante conflictos, las cuales deben estar enfocadas en el problema para intentar mejorar nuestra relación. El método utiliza el lenguaje “Sí me importa” y eso significa que sí me preocupo por ti.
3. El método tiene cuatro pasos:
 - a. Usar el nombre del otro...

José,

- b. Decir cómo te sientes...

³² Esta actividad ha sido modificada ligeramente para que guarde coherencia con la propuesta de comunicación assertiva de este TFM, es decir, se expresa la necesidad en lugar del problema y no se habla en negativo, sino en positivo.

me siento enojado cuando escucho calificativos denigrantes hacia mi persona

c. Identificar la necesidad...

porque necesito el aprecio de los demás.

d. Decir lo que quieras...

Por favor, piensa en algo de positivo que yo tenga y si puedes, menciónalo.

4. Repartir hojas con el siguiente texto. Los alumnos deben escribir sus respuestas, usando el lenguaje “Sí me importa”. Deben agregar dos situaciones más de su imaginación.

- Tu amigo dice que estás hablando a sus espaldas.
- Un compañero califica a tu mamá con un apodo muy grosero.
- Un amigo te ha robado algo.
- Un compañero te grita usando un insulto sobre tu apariencia física.
- Alguien no te hace caso.
- Alguien no te respeta.

5. Escogen 3 de los 6 ejercicios que han desarrollado y lo comparten a un compañero para que este los parafrasee.

6. Discusión: ¿Qué situaciones te producen ira? ¿Puedes usar en ellas el lenguaje “Sí me importa”?

8.5.10. Los ciegos y el elefante³³

Objetivos: Entender que las percepciones que tenemos sobre los otros pueden llegar a ser diferentes de la realidad y pueden causar conflictos si no escuchamos y entendemos a los demás.

Tiempo y materiales: 30 minutos. Cuento impreso.

Procedimiento:

1. Considerando que el conflicto es tan viejo como el mundo, la gente muchas veces ha intentado entender a los demás desde su punto de vista, sin escuchar el punto de vista de los demás. Mientras que ustedes están leyendo este cuento, vean si pueden descubrir la causa del malentendido entre los ciegos.

³³ Se han omitido algunas explicaciones y se ha cambiado la palabra “sabio” por “ciego” y hecho las correcciones de redacción donde correspondía.

Los ciegos y el elefante

Había una vez, seis ciegos que vivían juntos en un pueblo. Un día, un elefante fue traído al pueblo. Los seis querían verlo, pero ¿cómo poder hacerlo? “Yo sé”, dijo el primer ciego, “¡Nosotros lo tocaremos!” “Buena idea. Entonces sabremos cómo es el elefante”.

Entonces los seis ciegos se fueron a tocar al elefante. El primero tocó la oreja grande y plana del elefante. Lo sintió moverse lentamente hacia delante y hacia atrás y dijo: “El elefante es como un gran ventilador”. El segundo tocó las piernas del elefante: “Es como un árbol”, aseguró. “Los dos están equivocados”, dijo el tercer ciego, “Es como un lazo”, porque él estaba tocando la cola. Justo entonces, el cuarto tocó la punta del colmillo del elefante: “El elefante es como una lanza”, aseguró. “No, no”, gritó el quinto, “es como una pared muy alta”, porque él estaba tocando el costado de su cuerpo. El sexto estaba tocando la trompa del elefante y dijo: “Todos ustedes están equivocados, el elefante es como una serpiente”.

“¡No, no, no es como un lazo!”, “¡Una serpiente!”, “¡Una pared!”, “¡Todos ustedes están equivocados!”, “¡Yo tengo la razón!” Se gritaron los seis ciegos entre sí por una hora y nunca pudieron llegar a descubrir cómo era el elefante.

1. Discusión: ¿Cuál fue el problema en este cuento? ¿Por qué estaban tan seguros los ciegos de que la información que tenían era la correcta y que los demás estaban equivocados? ¿Cómo se llevó a cabo la comunicación entre ellos? ¿Qué pasa cuando pensamos que la percepción que tenemos nosotros es la única, correcta y válida? ¿Cómo pudieron finalmente determinar cómo es un elefante? ¿Conocen ustedes ejemplos similares? ¿Cuáles?

(Adaptado de Schmidt, 1985)

8.5.11. Lluvia de ideas³⁴

Objetivo: Aprender una técnica para proponer ideas de solución a un problema sin emitir juicios de valor.

Tiempo y materiales: 45 minutos. Pizarra, tizas, papel y bolígrafos.

Procedimiento:

1. Proponer una serie de situaciones problemáticas a resolver y hacer que los alumnos piensen en soluciones y las expresen.
2. Anotar las ideas en la pizarra debajo del título (la situación problemática).
3. Luego de agotar la lista de ideas, proceder a tachar las que no son viables, según consenso de los participantes.

8.5.12. Mis reacciones y sentimientos³⁵

³⁴ Es una técnica muy conocida, no es de Salm (2005).

³⁵ Se ha añadido una columna de necesidades y se ha cambiado el nombre original: “El conflicto y yo”.

Objetivos: Entender cómo respondemos ante un conflicto y cómo nos sentimos dentro de éste.

Tiempo y materiales: 30 minutos. Hojas impresas y bolígrafos.

Procedimiento:

Explicarles que tenemos que reflexionar sobre cómo respondemos normalmente frente a un conflicto y usar la información sobre lo que hacemos y lo que sentimos para preparar una mejor reacción, cuando estamos metidos dentro de éste. Los estudiantes deben contestar estas preguntas lo más honestamente posible. Decirles que el propósito es ver cómo manejamos situaciones conflictivas.

Los alumnos deben llenar la siguiente tabla:

Mis reacciones y sentimientos en situaciones conflictivas			
Situación conflictiva	Qué hago normalmente	Cómo me siento	Qué necesito
Cuando alguien le pone apodos a mi madre...			
Cuando alguien me echa la culpa por algo que no hice...			
Cuando alguien me empuja o me golpea sin motivo...			
Cuando alguien roba mi lápiz o mi dinero...			
Cuando alguien me pone apodos y se burla de mí...			
Cuando alguien me manda a hacer algo que no quiero hacer...			
Cuando alguien habla a mis espaldas y dice mentiras sobre mí...			

2. Los estudiantes deben escribir las siguientes frases en sus cuadernos y colocar una vírgula si están de acuerdo con ellas y un aspa sin no están de acuerdo.
 - Mientras existan los seres humanos, existirán los conflictos.

- Un conflicto puede ser tan pequeño como una discusión o tan grande como una guerra.
 - En un conflicto, siempre habrá un ganador y un perdedor.
 - En ocasiones los conflictos entre individuos o países se pueden resolver sin recurrir a la violencia o a la guerra.
3. Contestar las siguientes preguntas.
- Cuando me da ira yo:
 - Estoy / no estoy satisfecho con la manera con que soluciono mis conflictos.
 - Quiero / no quiero aprender modos para solucionar mis conflictos.
4. Discusión: ¿Cuáles son las respuestas más comunes entre ustedes? ¿Por qué todos responden de esta manera? ¿De dónde hemos aprendido estas respuestas? ¿De quién? ¿Si sabemos responder normalmente frente a situaciones conflictivas, cómo podríamos usar de una mejor manera esta información para resolver nuestros problemas?

(Adaptado de Schmidt, 1985)

8.5.13. Mis sentimientos en situaciones conflictivas³⁶

Objetivo: Expandir el vocabulario de sentimientos y mejorar la identificación de ellos en situaciones conflictivas.

Tiempo y materiales: 45 minutos. Bolígrafos, el formato “Mis sentimientos en situaciones conflictivas”, diccionarios, canasta, papelitos con palabras que expresan los sentimientos cuando las necesidades no son satisfechas según la lista del anexo 3, tachuelas, lista grande de las palabras en los papelitos.

Procedimiento:

1. Explicar a los estudiantes que los sentimientos siempre están presentes durante situaciones conflictivas y son una parte importante y esencial de cada ser humano. A veces tenemos un sentimiento específico en una situación particular o conservamos un recuerdo. Esta respuesta emocional es única para cada persona, así como las huellas digitales.
2. Pasar una canasta con los papelitos doblados en cuatro de modo que no se pueda leer su contenido. Cada alumno debe sacar 6 papelitos.
3. Distribuir el formato “Mis sentimientos en situaciones de conflicto”. Los estudiantes deben pegar los seis papelitos en el formato de modo que se pueda leer el contenido. Deben pensar en seis conflictos o situaciones pasadas en donde

³⁶ Es una actividad que se ha modificado sustancialmente para la presente intervención. El título original era: “Sentimientos y emociones”.

tuvieron esos sentimientos. Deben pensar en el qué, quién, cuándo, dónde y por qué de cada situación y escribirla en la casilla al costado del sentimiento que se produjo.

Mis sentimientos en situaciones de conflicto	
Sentimiento	Situación

4. Pueden usar el diccionario y pedir ayuda para esclarecer el significado de las palabras que no entiendan.
5. De una vez que hayan acabado, poner la lista completa de palabras en formato grande para poder ser leída por todos en la pizarra.
6. A pedido de los alumnos, se leen situaciones conflictivas para los sentimientos que escojan de la lista. Los alumnos que tengan las palabras pedidas en sus formatos, deben leer los ejemplos que han puesto, compartiendo de esta manera sus trabajos con la clase.
7. Los que deseen pueden compartir su hoja para lectura de los demás, colgándola en el periódico mural del aula al final de la actividad.

8.5.14. Punto de vista

Objetivos: Mostrar a los estudiantes que las personas pueden percibir una situación de manera diferente.

Tiempo y materiales: 15 minutos. Fotos de personas en situaciones diferentes, cuadernillos y bolígrafos.

Procedimiento:

1. Explicar la definición de lo que es un “punto de vista”: es la forma en que una persona ve la situación, cómo describe lo ocurrido.
2. Decirles que diferentes personas pueden tener distintos puntos de vista sobre una misma situación.
3. Durante un conflicto es importante entender el punto de vista de la otra persona. Para esto ayuda escuchar activamente.
4. Para hacer real esta idea, mostrarles fotos de personas en situaciones diferentes, por ejemplo, unas personas en una piscina, unas personas besándose, otras discutiendo, etc.

5. Cada estudiante debe escribir qué sucede en las fotos.
6. Comparar las respuestas de los estudiantes. (De la foto de las personas en la piscina, un alumno podría decir que están practicando natación; un segundo alumno, que están jugando; un tercer alumno, que se están refrescando en un día muy caluroso.)
7. Hacer notar que algunas de las observaciones pueden ser inferencias.

8.5.15. Si ganaras la lotería...³⁷

Objetivos: Practicar el parafraseo y el escuchar de manera eficaz. Hacer peticiones, expresando sentimientos y necesidades.

Tiempo y materiales: 45 minutos. Ningún material.

Procedimiento:

1. Los participantes deben sentarse en un círculo.
2. Decir a los estudiantes que aprenderán una habilidad que se llama parafraseo que significa escuchar lo que la otra persona dice con la mente siempre abierta y luego repetir lo que la persona dijo utilizando sus propias palabras. Por ejemplo:
 - Persona A: Voy a la tienda y compro algo de comer porque tengo mucha hambre y voy a gastar el dinero que me dio papá.
 - Como tienes hambre, vas a comprar comida con el dinero que te dio tu papá.
3. El parafraseo requiere que tengamos siempre la mente abierta –escuchar sin juzgar ni criticar lo que está diciendo la otra persona y sin interrumpir--. De esta manera podemos clarificar los sentimientos, necesidades y peticiones de las otras personas, y constatar que hemos entendido el mensaje correctamente.
4. Decirles que en esta actividad se comenzará por decir lo que se le pediría a la persona que ganara la lotería sentada a la derecha. Por ejemplo, se podría decir algo como: “Me siento apenado de que me hayan robado mi móvil y desvalido por no tenerlo pues necesito comunicarme con mi novia. Si ganaras la lotería, te pediría que me obsequiaras un móvil”. La persona a la derecha tiene que escuchar y repetir lo que dijo el de la izquierda, pero usando sus propias palabras. Si no lo recuerda, puede preguntar qué fue lo que se dijo y debe, por lo tanto, el de la izquierda repetir el mensaje. Así se debe continuar en cadena hasta que todos hayan participado.
5. Discusión: ¿Cómo te sentiste cuando la persona a la derecha escuchó lo que le dijiste y lo parafraseó? ¿Fue fácil o difícil escuchar y recordar lo que te dijo la persona anterior? ¿Por qué? ¿Cómo podemos solucionar las dificultades? ¿Crees

³⁷ Esta actividad ha sido sustancialmente modificada. El título original era: “Si gano la lotería...”

que podrían tus compañeros y amigos entenderse mejor si usan el parafraseo? ¿Podrían clarificar y solucionar sus problemas de una mejor manera? ¿Por qué?

8.5.16. Tela de conflicto³⁸

Objetivos: Mostrar a los estudiantes las diferentes partes del conflicto y sus relaciones.

Tiempo y materiales: Una hora. Pizarra y tizas.

Procedimiento:

1. Escribir la palabra “conflicto” en el centro de la pizarra dentro de un círculo.
 2. Preguntar a la clase qué significa la palabra, qué asociaciones hacen o qué les recuerda a ellos esta palabra. También preguntar: ¿Con quién tienen conflictos? ¿Dónde los tienen?
 3. Escribir cada respuesta alrededor de la palabra “conflicto” e ir dibujando una línea que conecte a la respuesta con la palabra “conflicto”. Ejemplos:

4. Los estudiantes pueden agregar nuevas palabras al mapa conceptual.
 5. Discusión: Considerando nuestro trabajo, ¿cuáles generalizaciones podríamos hacer sobre el conflicto? (Ideas: el conflicto existe en todas partes y con mucha gente diferente. El conflicto es normal y cotidiano –lo importante para nosotros es cómo lo manejamos: con una mentalidad cerrada, intolerancia, fuerza y violencia o con creatividad, igualdad, tolerancia y paz).

8.5.17. Tú dices... yo digo...³⁹

Objetivos: Expresar el tipo de sentimientos que se dan cuando nuestras necesidades son satisfechas y parafrasear los mismos de lo que escuchamos del interlocutor.

Tiempo y materiales: 20 minutos. Papelitos que contienen los sentimientos que se pueden dar cuando nuestras necesidades son satisfechas, una canasta.

Procedimiento:

1. Cada alumno debe sacar 4 papelitos de la canasta sin intentar leer el contenido.
 2. La clase debe sentarse en un círculo. Un estudiante tiene que comenzar haciendo un comentario como: “Me siento sumamente orgulloso cuando logro una buena calificación en el examen de matemática”.

³⁸ Esta actividad no ha sido sustancialmente modificada.

39 Esta actividad ha sido sustancialmente modificada.

3. El estudiante a la derecha debe repetir lo que el de la izquierda ha dicho, por ejemplo: “Tú dices que te sientes lo máximo cuando sacas buena nota en la prueba de matemática y yo digo que me siento animado cuando hacemos experimentos de química”.
4. Continuar alrededor del círculo con cada estudiante parafraseando el comentario personal del estudiante anterior y adicionando un comentario personal.
5. Discusión: ¿Es fácil o difícil escuchar y parafrasear a los demás?

8.5.18. Tutti Frutti⁴⁰

Objetivos: Reconocer y elaborar una lista de palabras que expresan sentimientos.

Tiempo y materiales: 45 minutos. Papel, bolígrafos, papelitos con letras del abecedario menos las siguientes: k, ll, ñ, q, w, x y, z.

Procedimiento:

1. Dividir a los alumnos en grupos de cinco.
2. En cada grupo un estudiante podrá sacar un papelito.
3. Todos deben anotar la letra como título y subrayarla en sus hojas.
4. Luego de que todos los alumnos han hecho esto, debe decirseles que anoten todas las palabras que denotan sentimientos y que empiezan con la letra que tienen anotada en sus hojas.
5. Cuando cualquier participante del grupo lo desee, puede decir “alto” y nadie más puede escribir nada. Deben poner sus bolígrafos sobre la mesa.
6. Cada miembro del grupo lee las palabras que tiene y si alguno tiene alguna de las leídas debe decirlo. En ese momento todos los que tienen la palabra escuchada la deben subrayar, incluido el que la lee.
7. Si nadie tiene alguna palabra leída más que el que habla, éste puede poner una estrella al costado de la palabra.
8. Gana el que más estrellas tenga.

Discusión: ¿Cuáles fueron las palabras que expresan sentimientos más comunes en cada grupo? ¿Qué palabras fueron exclusivamente anotadas por una sola persona?

8.5.19. Verte a ti mismo⁴¹

Objetivos: Examinar nuestras respuestas ante situaciones conflictivas.

Tiempo y materiales: 45 minutos. Hojas impresas y bolígrafos.

⁴⁰ Este es un juego popular entre los niños y jóvenes que el autor del TFM ha adaptado para la presente intervención.

⁴¹ Esta actividad no ha sido sustancialmente modificada.

Procedimiento:

1. Explicar a los estudiantes que ahora ellos aprenderán cómo responder ante situaciones en las cuales tienen conflictos con sus amigos y compañeros.
2. A las siguientes seis preguntas, ellos deben responder: “Estoy de acuerdo” o “No estoy de acuerdo”.
 - Está bien golpear a alguien que te golpea primero.
 - Tú puedes reclamar tus derechos sin usar la violencia.
 - Tiene más valor solucionar un problema sin violencia que con violencia.
 - Lastimar los sentimientos del otro es una forma de violencia.
 - La gente dice palabras hirientes porque no conoce otra manera de responder.
 - Cuando una persona está siendo víctima de abuso, lo mejor es no involucrarse.
 - Cuando un compañero roba o daña los útiles escolares del otro, lo mejor es enfrentarlo.
3. Frente a las siguientes tres situaciones, los estudiantes deben responder cómo se comportarían y qué sentirían:
 - Alguien me dice: “Gallina”.
 - Alguien usa el nombre de tu mamá para insultarte.
 - Un fanfarrón o molesto amenaza a un compañero.
4. Además, deben terminar las siguientes frases:
 - Fortaleza es...
 - Valentía es...
 - Violencia es...
 - No violencia es...
5. Discusión: ¿Con cuáles ítems estás de acuerdo y con cuales no? ¿Por qué? ¿Hasta qué punto tienes control de tus acciones? ¿En qué situaciones tienes que responder sin importar si debes recurrir a la violencia? ¿Cómo afectarían tus respuestas en las relaciones con tus compañeros y amigos?

8.6 Anexo 6: Resultados de los cuestionarios Taldeka

Resultados del Cuestionario Taldeka para la Convivencia Escolar

Alumnado (ESO)⁴²

TERCERO DE SECUNDARIA, SECCIÓN A

(Este instrumento de evaluación forma parte del Programa Taldeka para la convivencia escolar, Luis de la Herrán, 2010)

Señala tu opinión sobre las siguientes afirmaciones.

¿Estás de acuerdo?

N = NADA A = ALGO B = BASTANTE M = MUCHO

(Si desconoces alguna pregunta déjala en blanco)

La primera cifra de cada recuadro corresponde a la medición antes de la intervención, y la segunda cifra de cada recuadro a la medición después de la intervención.

	N	A	B	M
1.1 Para mejorar la convivencia escolar en el aula, se debería trabajar sobre todo con las <u>familias</u> (OP)	75% 5%	15% 10%	5% 20%	5% 65%
1.2 Para mejorar la convivencia escolar en el aula, se debería trabajar sobre todo con los <u>profesores</u> (OP)	10% 5%	20% 5%	35% 40%	35% 50%
1.3 Para mejorar la convivencia escolar en el aula, se debería trabajar sobre todo con los <u>alumnos</u> (OP)	0% 70%	5% 15%	25% 10%	70% 5%
1.4 Para mejorar la convivencia escolar en el aula, se debería trabajar sobre todo con las <u>personas de administración y servicios</u> (secretaría, mantenimiento, limpieza...) (OP)	95% 95%	5% 5%	0% 0%	0% 0%
1.5 Cuando alguien en el aula tiene problemas con otra persona, creo que en general lo intenta resolver hablando, escuchándose, reflexionando... para lograr ponerse los dos de acuerdo (Di)	80% 0%	20% 0%	0% 25%	0% 75%

	N	A	B	M
2.1 Si no intento resolver un problema con alguien, si lo voy dejando pasar	0%	0%	45%	55%

⁴² Se ha cambiado “centro” por “aula” donde es pertinente para la presente intervención.

y no hago nada; lo más seguro es que el problema aumente y <u>vaya a peor</u> (OP)	0%	0%	10%	90%
2.2 Creo que <u>nos respetaríamos más si hicieramos actividades</u> en clase que nos ayudaran a conocer mejor a las personas que nos rodean. De esta manera discutiríamos menos, nos reiríamos menos de los demás, comprenderíamos más a los otros, y tendríamos menos enemigos (OP)	0% 0%	15% 0%	40% 50%	45% 50%
2.3 Si tengo un problema con otra persona sé a dónde tengo que acudir en mi centro escolar, con quién tengo que hablar para poder empezar a solucionarlo. (Di)	55% 0%	45% 0%	0% 40%	0% 60%
2.4 Cuando un problema entre dos personas es grave, veo que fácilmente se puede comenzar a poner en marcha un sistema que pueda resolverlo (Di)	85% 0%	15% 0%	0% 50%	0% 50%
2.5 En mi clase, <u>suele haber un buen ambiente entre compañeros y profesores y casi nunca hay malentendidos, discusiones, peleas, insultos...</u> (Di)	90% 0%	10% 0%	0% 60%	0% 40%

	N	A	B	M
3.1 Creo que <u>sería una buena idea</u> que se pudieran resolver los conflictos entre las personas con algún truco o sistema (OP)	0% 0%	5% 0%	40% 35%	55% 65%
3.2 Creo que muchas veces nos enfadamos con otras personas porque no nos escuchamos bien, <u>no logramos comunicarnos</u> correctamente y los demás se confunden (OP)	0% 0%	0% 0%	40% 0%	60% 100%
3.3 Cuando dos compañeros/as riñen, se enfadan, se burlan... luego <u>les cuesta más estudiar</u> para sacar las asignaturas y aprobar (OP)	15% 0%	15% 0%	40% 20%	30% 80%
3.4 Creo que si los <u>profesores discutieran menos</u> entre ellos, todos estaríamos más tranquilos en clase (OP)	80% 90%	15% 10%	5% 0%	0% 0%
3.5 Creo que <u>mi familia habla mucho con los profesores</u> , les ayuda y se entera de todo lo que pasa en el aula dialogando con ellos/as. (OP)	85% 90%	15% 10%	0% 0%	0% 0%
3.6 Cuando alguien tiene un problema con alguien de administración, secretaría, personal de limpieza, mantenimiento... <u>es difícil resolverlo</u> porque no nos escuchan bien ni nos dejan explicarnos (OP)	90% 95%	10% 5%	0% 0%	0% 0%
3.7 Durante los <u>dos últimos meses lectivos</u> he observado o me he enterado de conflictos importantes entre algunas personas de mi aula (Di)	0% 80%	0% 20%	10% 0%	90% 0%

	N	A	B	M
4.1 Mis tareas como alumno son tales que me dificultan dedicarme a ayudar a solucionar los problemas entre las personas tanto como me gustaría (Di)	0% 95%	20% 5%	40% 0%	40% 0%
4.2 Me gustaría que otras personas (ni los profesores ni los alumnos) nos ayudaran a todos a llevarnos bien y a que no tengamos momentos de grandes discusiones, enfrentamientos, peleas, malentendidos, riñas, hacer el vacío a alguien, etc. (Di)	10% 90%	30% 10%	30% 0%	30% 0%
4.3 El motivo de los conflictos escolares está más bien en la sociedad actual, y como alumnos/as poco podemos hacer para que disminuyan (Di)	25% 85%	25% 15%	25% 0%	25% 0%
4.4 Los/as alumnos estamos bien preparados para afrontar conflictos con otros compañeros, con profesores, con las familias y/o con personal de administración, mantenimiento, limpieza... (Di)	100% 0%	0% 0%	0% 15%	0% 85%
4.5 Me gustaría que cuando yo tuviera un problema con alguien que me cueste resolver, las demás personas escucharan mis explicaciones, hablaran conmigo, fueran flexibles con sus comentarios hacia mí, tuvieran ideas ocurrentes, se les ocurriera varias alternativas de solución diferentes, me dieran opciones, etc. (OP)	0% 0%	0% 0%	25% 30%	75% 70%

Reflexiones antes de la aplicación del programa:

- No nos entienden.
- Hay grupos en el salón.
- Nos insultamos.
- Nos hacen sentir mal.

Reflexiones después de la aplicación del programa:

- Ahora ya nos entendemos y nos buscamos.
- Hay menos grupos en el salón.
- No nos insultamos, sólo nos fastidiamos un poco.
- Procuramos no hacer sentir mal a nadie.
- Tratamos de aplicar el procedimiento de comunicación asertiva y mediación.
- Aplicar el procedimiento se ha vuelto casi un juego.

- Nos reímos de las tonterías.
- Enseñen el procedimiento a las demás secciones para llevarnos todos bien.

Resultados del Cuestionario Taldeka para la Convivencia Escolar

Alumnado (ESO)⁴³

TERCERO DE SECUNDARIA, SECCIÓN B

(Este instrumento de evaluación forma parte del Programa Taldeka para la convivencia escolar, Luis de la Herrán, 2010)

Señala tu opinión sobre las siguientes afirmaciones.

¿Estás de acuerdo?

N = NADA A = ALGO B = BASTANTE M = MUCHO

(Si desconoces alguna pregunta déjala en blanco)

La primera cifra de cada recuadro corresponde a la medición antes de la intervención, y la segunda cifra de cada recuadro a la medición después de la intervención.

	N	A	B	M
1.1 Para mejorar la convivencia escolar en el aula, se debería trabajar sobre todo con las <u>familias</u> (OP)	80% 75%	10% 15%	5% 0%	5% 10%
1.2 Para mejorar la convivencia escolar en el aula, se debería trabajar sobre todo con los <u>profesores</u> (OP)	15% 10%	25% 25%	30% 35%	30% 30%
1.3 Para mejorar la convivencia escolar en el aula, se debería trabajar sobre todo con los <u>alumnos</u> (OP)	5% 5%	10% 10%	20% 15%	65% 70%
1.4 Para mejorar la convivencia escolar en el aula, se debería trabajar sobre todo con las <u>personas de administración y servicios</u> (secretaría, mantenimiento, limpieza...) (OP)	90% 95%	10% 5%	0% 0%	0% 0%
1.5 Cuando alguien en el aula tiene problemas con otra persona, creo que en general lo intenta resolver hablando, escuchándose, reflexionando... para lograr ponerse los dos de acuerdo (Di)	85% 90%	15% 10%	0% 0%	0% 0%

⁴³ Se ha cambiado “centro” por “aula” donde es pertinente para la presente intervención.

	N	A	B	M
2.1 Si no intento resolver un problema con alguien, si lo voy dejando pasar y no hago nada; lo más seguro es que el problema aumente y vaya a peor (OP)	0% 0%	0% 0%	50% 45%	50% 55%
2.2 Creo que nos respetaríamos más si hicieramos actividades en clase que nos ayudaran a conocer mejor a las personas que nos rodean. De esta manera discutiríamos menos, nos reiríamos menos de los demás, comprenderíamos más a los otros, y tendríamos menos enemigos (OP)	0% 0%	5% 5%	45% 45%	50% 50%
2.3 Si tengo un problema con otra persona sé a dónde tengo que acudir en mi centro escolar, con quién tengo que hablar para poder empezar a solucionarlo. (Di)	60% 50%	40% 40%	0% 10%	0% 0%
2.4 Cuando un problema entre dos personas es grave, veo que fácilmente se puede comenzar a poner en marcha un sistema que pueda resolverlo (Di)	80% 65%	15% 20%	5% 15%	0% 0%
2.5 En mi clase, suele haber un buen ambiente entre compañeros y profesores y casi nunca hay malentendidos, discusiones, peleas, insultos... (Di)	85% 85%	15% 15%	0% 0%	0% 0%

	N	A	B	M
3.1 Creo que sería una buena idea que se pudieran resolver los conflictos entre las personas con algún truco o sistema (OP)	0% 0%	5% 5%	50% 45%	45% 50%
3.2 Creo que muchas veces nos enfadamos con otras personas porque no nos escuchamos bien, no logramos comunicarnos correctamente y los demás se confunden (OP)	0% 0%	0% 0%	30% 35%	70% 65%
3.3 Cuando dos compañeros/as riñen, se enfadan, se burlan... luego les cuesta más estudiar para sacar las asignaturas y aprobar (OP)	10% 5%	10% 10%	40% 40%	40% 45%
3.4 Creo que si los profesores discutieran menos entre ellos, todos estaríamos más tranquilos en clase (OP)	75% 80%	25% 20%	0% 0%	0% 0%
3.5 Creo que mi familia habla mucho con los profesores, les ayuda y se entera de todo lo que pasa en el aula dialogando con ellos/as. (OP)	80% 75%	15% 20%	5% 5%	0% 0%
3.6 Cuando alguien tiene un problema con alguien de administración, secretaría, personal de limpieza, mantenimiento... es difícil resolverlo	85%	15%	0%	0%

porque no nos escuchan bien ni nos dejan explicarnos (OP)	90%	10%	0%	0%
3.7 Durante los dos últimos meses lectivos he observado o me he enterado de conflictos importantes entre algunas personas de mi aula (Di)	0% 0%	0% 0%	20% 15%	80% 85%

	N	A	B	M
4.1 Mis tareas como alumno son tales que me dificultan dedicarme a ayudar a solucionar los problemas entre las personas tanto como me gustaría (Di)	0% 0%	25% 15%	45% 50%	30% 35%
4.2 Me gustaría que otras personas (ni los profesores ni los alumnos) nos ayudaran a todos a llevarnos bien y a que no tengamos momentos de grandes discusiones, enfrentamientos, peleas, malentendidos, riñas, hacer el vacío a alguien, etc. (Di)	20% 15%	35% 20%	30% 35%	15% 30%
4.3 El motivo de los conflictos escolares está más bien en la sociedad actual, y como alumnos/as poco podemos hacer para que disminuyan (Di)	30% 25%	25% 25%	25% 25%	20% 25%
4.4 Los/as alumnos estamos bien preparados para afrontar conflictos con otros compañeros, con profesores, con las familias y/o con personal de administración, mantenimiento, limpieza... (Di)	95% 100%	5% 0%	0% 0%	0% 0%
4.5 Me gustaría que cuando yo tuviera un problema con alguien que me cueste resolver, las demás personas escucharan mis explicaciones, hablaran conmigo, fueran flexibles con sus comentarios hacia mí, tuvieran ideas ocurrentes, se les ocurriera varias alternativas de solución diferentes, me dieran opciones, etc. (OP)	0% 0%	0% 0%	20% 15%	80% 85%

Reflexiones antes de la aplicación del programa:

- Nos peleamos mucho.
- Con algunos no se puede hablar.
- Nos hablamos feo.
- Nos sentimos mal.

Reflexiones después de la aplicación del programa:

- Nos seguimos peleando.
- Nos sentimos mal por la manera de cómo nos hablamos.
- ¿Por qué no nos enseñan lo que están haciendo con la sección A?
- Queremos mejorar en llevarnos mejor.

Resultados del Cuestionario Taldeka para la Convivencia Escolar

Profesorado⁴⁴

PROFESORES QUE ENTRAN AL TERCERO DE SECUNDARIA

(Este instrumento de evaluación forma parte del Programa Taldeka para la convivencia escolar, Luis de la Herrán, 2010)

Señala tu opinión sobre las siguientes afirmaciones.

¿Estás de acuerdo?

N = NADA A = ALGO B = BASTANTE M = MUCHO

(Si desconoces alguna pregunta, déjala en blanco)

La cifra de cada recuadro corresponde a la medición antes de la intervención.

	N	A	B	M
1.1 Para mejorar la convivencia escolar en el tercero de secundaria, se debería trabajar sobre todo con las <u>familias</u> (OP)	0%	0%	70%	30%
1.2 Para mejorar la convivencia escolar en el tercero de secundaria, se debería trabajar sobre todo con los <u>profesores</u> (OP)	0%	40%	50%	10%
1.3 Para mejorar la convivencia escolar en el tercero de secundaria, se debería trabajar sobre todo con los <u>alumnos</u> (OP)	0%	0%	20%	80%
1.4 Para mejorar la convivencia escolar en el tercero de secundaria, se debería trabajar sobre todo con el <u>personal no docente</u> (OP)	60%	30%	10%	0%
1.5 Las instituciones educativas <u>externas</u> (los que hacen las normas, leyes, decretos, planes de estudios, etc.) tienen una alta responsabilidad en los problemas de convivencia del centro educativo (OP)	70%	30%	0%	0%
1.6 Creo que las personas implicadas en los conflictos en el tercero de secundaria, en general, como primera opción, manifiestan una buena voluntad de resolverlos por sistemas como el diálogo, la empatía, la flexibilidad de sus opiniones, la generación de alternativas... (Di)	60%	30%	10%	0%

	N	A	B	M
2.1 Con frecuencia <u>si los conflictos</u> de relación y comunicación entre las personas <u>se van dejando pasar</u> : malentendidos, ausencia de explicaciones, enfados por acciones que no se entienden, juicios arbitrarios,	0%	0%	10%	90%

⁴⁴ En algunos ítems se ha cambiado “en el centro” por “en el tercero de secundaria”.

interpretaciones erróneas, decisiones sin consultar, insultos, menoscobos, hacer el vacío, necesidad de reconocimiento, deseos de venganza, falta de confianza, etc. <u>algunos desaparecen</u> , pero <u>muchos empeoran</u> . (OP)				
2.2 Creo que la convivencia escolar mejora realizando <u>actividades paralelas</u> a las clases, que prevengan conflictos antes de que "estallen" (OP)	0%	0%	20%	80%
2.3 En el tercero de secundaria, cuando existe un problema de convivencia, existe un <u>sistema/protocolo bastante eficaz</u> para dar opción a las personas implicadas a que lo puedan resolver (Di)	100%	0%	0%	0%
2.4 Creo que <u>modificar la metodología educativa</u> en las clases, dando más protagonismo a los alumnos y dejando que entre ellos se enseñen algunos contenidos académicos, que cooperen en grupos de trabajo, que elaboren algunas normas de convivencia... podría repercutir en una mejor relación entre ellos (OP)	10%	50%	20%	20%
2.5 En mi clase, suelo controlar los episodios más conflictivos (alumnos entre sí y/o alumnos conmigo) sin grandes dificultades (Di)	40%	40%	10%	10%

	N	A	B	M
3.1 Los problemas de convivencia en el tercero de secundaria <u>necesitan de herramientas</u> para reducirlos (OP)	0%	0%	0%	100%
3.2 Creo que en la base de muchos conflictos entre las personas hay una <u>comunicación inadecuada</u> ; es decir, en general no logramos transmitir adecuadamente nuestras propias ideas, sentimientos, etc. ni nos escuchamos como deberíamos (OP)	0%	0%	10%	90%
3.3 Los conflictos entre alumnos/as son muy importantes y dificultan en general la consecución de los <u>objetivos curriculares</u> (OP)	0%	0%	50%	50%
3.4 Los conflictos entre profesorado, dificultan el desarrollo adecuado de nuestras obligaciones docentes y <u>entorpecen el clima laboral</u> (OP)	0%	60%	40%	0%
3.5 La <u>actitud que observo en las familias</u> de poca colaboración, ausencias, enfrentamientos... dificulta la convivencia escolar armónica (OP)	30%	50%	20%	0%
3.6 Los problemas de convivencia en los que está incluido el <u>personal no docente</u> tienen que ver con un desconocimiento de los alumnos, de la tarea docente y/o de familias (OP)	80%	20%	0%	0%
3.7 Creo que los/as alumnos/as que demuestran una convivencia adaptada y adecuada, presentan un <u>mejor rendimiento académico</u> que los/las que no la demuestran (OP)	0%	0%	70%	30%

3.8 Durante los dos últimos meses lectivos he observado o me he enterado de conflictos importantes entre algunas personas que son parte del tercero de secundaria o trabajan con él (Di)	0%	0%	10%	90%
---	----	----	-----	-----

	N	A	B	M
4.1 Mis tareas como docente son tales que me dificultan dedicarme a los problemas de convivencia tanto como me gustaría (Di)	0%	0%	50%	50%
4.2 Me gustaría que otras personas (no los profesores) se dedicaran a temas de convivencia para no cargarnos con más trabajo y porque creo que estarán mejor formados que yo (Di)	0%	10%	50%	40%
4.3 El motivo de los conflictos escolares está más bien en la sociedad actual, y desde la escuela poco podemos hacer para que disminuyan (Di)	70%	20%	10%	0%
4.4 Los profesores estamos bien preparados para afrontar conflictos entre alumnos/as, con otros docentes, con las familias y/o con personal no docente (Di)	80%	20%	0%	0%
4.5 Me gustaría que cuando yo tuviera un conflicto, las demás personas escucharan mis explicaciones, hablaran conmigo, fueran flexibles con sus planteamientos, se mostraran creativos proponiendo soluciones, me dieran opciones, etc. (OP)	0%	0%	0%	100%

Reflexiones antes de la aplicación del programa:

- Necesitamos técnicas para manejar conflictos.
- Perdemos tiempo con el manejo de la clase.
- Hay chicos que se están desperdiciando.
- Se necesitan mejorar las relaciones entre los alumnos.