



HABILIDADES SOCIALES EN LA GESTIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA

Autoras: Melisa Álvarez Crespo
Andrea Alcántara Bernal

Tutora Académica: Irene Jiménez Lagares

Departamento: Psicología Evolutiva y de la Educación

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Curso Académico 2017-2018

Universidad de Sevilla

1. RESUMEN	3
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA PREVIA	4
3.1. Metodología de la investigación	4
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
4.1. Definición de conflicto	8
4.2. Origen del conflicto	8
4.3. Tipos de conflicto	9
4.3.1. Conflicto según su veracidad	9
4.3.2. Conflicto según los participantes	10
4.3.3. Conflicto según el contenido	11
4.4. Estructura del conflicto	14
4.5. Evolución del conflicto	16
4.6. Resolución de conflictos en el aula	19
4.7. Relación de las habilidades sociales con la gestión de conflictos	22
4.8. Papel del profesor y alumnado en la gestión de conflictos	24
4.9. Mediación	25
5. OBJETIVOS	28
5.1. Objetivo general	28
5.2. Objetivos específicos	28
6. CONTEXTUALIZACIÓN	28
6.1. Características del entorno	28
6.2. Características del centro	29
6.3. Características de los alumnos	30
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	31
7.1. Análisis por grupos	31
7.2. Análisis por sexo	38
8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	45
8.1. Aspectos técnicos	45
8.2. Aspectos del programa	45
8.3. Estrategias y actividades	46
9. METODOLOGÍA	56
10. EVALUACIÓN	59
11. CONCLUSIONES FINALES	63
12. BIBLIOGRAFÍA	65
13. ANEXOS	68

1. RESUMEN

Los conflictos son inherentes a los seres humanos en cualquier momento de la vida, cualquier circunstancia y ámbito. La cuestión es cómo se reacciona ante un conflicto concreto, de forma calmada, violenta, dialogada, etc. Es por ello, que este TFG tiene como objetivo sentar las bases para que el alumnado pueda resolver sus posibles conflictos recurriendo a estrategias asertivas sin recurrir necesariamente a la violencia como primera medida. Para ello, se ha realizado una encuesta a 30 alumnos y alumnas de un CEIP. La investigación se ha llevado cabo usando el “Cuestionario para estudiantes sobre conflictos y violencia” (Ortega y Del Rey, 2003).

2. JUSTIFICACIÓN

Tanto la sociedad más cercana en la que vivimos, como lo que nos llega por los diferentes medios de comunicación, nos ofrecen ejemplos diarios de diferentes tipos de conflictos que se solucionan de forma dialogada o, por el contrario, si se recurre a la violencia física o verbal, rara vez, se solucionan sin el uso de la violencia física o verbal, o en algunos, casos, ambas

A diario, nuestras escuelas, institutos, centros docentes en general, están salpicados con alguna forma de conflicto. Estos no tienen un contexto fijo, no tiene un perfil concreto o una causa común, no entienden de clases sociales, de tipos de familias, de formación académica o la edad. Este TFG tiene un objetivo claro: concienciar al alumnado en la utilización de la violencia como única alternativa, o alternativa recurrente, para la resolución de un conflicto, sea cual sea.

Durante mi experiencia como estudiante de magisterio, me he dado cuenta que el grado no cuenta con una asignatura específica que aborde los conflictos en el aula y las posibles soluciones o formas de enfrentarse a ellos para poder reconducir aquellas actitudes que no sean del todo correctas. Es por esto que, con este TFG, no intento otra cosa que aportar posibles soluciones que, respecto a la gestión de conflictos, puedan subsanar las deficiencias existentes en contextos escolares. No es menos cierto que, como futura docente, me encontraré con alguna situación conflictiva en la que tenga que aplicar las herramientas necesarias tanto para ayudar a mis alumnos y alumnas, como para salir airosa de tal situación.

En este sentido, uno de los ejes principales para la resolución de los conflictos es, sin duda, las habilidades sociales. Su ausencia o la falta de ellas pueden derivar en indeseables conflictos que, de otra forma, no surgirían.

Con este trabajo pretendo, además, concienciar a la sociedad de la presencia inevitable del conflicto y, por desgracia, de la violencia en nuestras escuelas, que sea consciente de su conocimiento, que no sea una mera espectadora de los mismos a través de la televisión, sino que se involucre en algo que le toca de cerca, la educación de sus propios hijos e hijas.

Hacer este TFG me ha llevado a conseguir, ampliar y mejorar las siguientes competencias:

- Conocer las áreas curriculares de EP
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

3. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA PREVIA

Para el desarrollo de este TFG, hemos partido de la investigación del marco teórico en el que se centra este trabajo haciendo una revisión, que, sobre el conflicto, han desarrollado diferentes autores, haciendo hincapié en elementos como ¿qué se entiende por conflicto?, ¿dónde está el origen del conflicto?, llevando a cabo, también, una clasificación de los diferentes tipos de conflicto que pueden aparecer, de cómo éste evoluciona y de cómo poder trabajar los conflictos en el aula, y el papel que juega el docente y el alumnado en la gestión de conflictos.

Posteriormente, se ha realizado un análisis del contexto en el que nos encontramos, y utilizando la encuesta de Ortega y Del Rey, y el posterior análisis de los resultados obtenidos, elaborar una propuesta de intervención.

Las herramientas que se han utilizado han sido: encuesta, análisis de gráficas y la prueba T para poder extraer conclusiones de forma más exhaustiva.

3.1 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El método de investigación que, a nuestro juicio, mejor encaja con lo que este TFG estudia, es el análisis comparativo cualitativo puede ser definido como un método orientado a casos que permite el análisis formal y sistemático de la causalidad. Fue desarrollado con la finalidad de proveer herramientas que mejoraran el análisis empírico cuando el objetivo es la comparación de un reducido número de casos, cuya contrastación envuelve no obstante cierto grado de complejidad; como una manera de ayudar al investigador a representar y sintetizar lo que

conoce de sus datos mejorando el diálogo entre las ideas y la evidencia empírica (Ragin, 2006; Rihoux y Lobe, 2008). Inicialmente desarrollado por Charles Ragin, en la actualidad agrupa a un conjunto de científicos sociales de distintas latitudes que impulsan su crecimiento.

En el terreno epistemológico puede ser ubicado en el marco del paradigma pragmatista,⁶ entre las posturas postpositivistas y constructivistas, por cuanto defiende la combinación de métodos y técnicas de investigación cuya selección depende del planteamiento específico del estudio, y parte del supuesto —compartido tanto por los constructivistas como por los postpositivistas— de la interdependencia entre el sujeto cognoscente y el objeto de investigación.

Como paradigma científico, el pragmatismo propugna por la utilización de cualquier enfoque metodológico o filosófico que sea de utilidad para el problema de investigación en cuestión. El diseño de investigación y su implementación se realizan de acuerdo con el método que mejor se avenga a la naturaleza del problema de investigación.

La apuesta central de esta metodología radica en intentar superar tanto las limitaciones de los estudios cuantitativos orientados a variables como las del análisis cualitativo de casos, al proponer una alternativa metodológica que en cierto modo los integra.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 DEFINICIÓN DEL CONFLICTO

Como cualquier otro concepto, es difícil acotar las posibles definiciones del concepto conflicto. Si alguno de nosotros o nosotras tuviéramos que ofrecer una definición al respecto, posiblemente la daríamos, sí, pero sin tener en cuenta multitud de variables y variantes como los tipos de conflictos o las asunciones que cada cual hace del conflicto.

Una aproximación a la definición de conflicto la aporta Fisas (2001, 30) “es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia (puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado (...)”.

Entelman (2002, 173) “el conflicto es un proceso dinámico, sujeto a la permanente alteración de todos sus elementos. A medida que se desarrolla su devenir cambian las percepciones y las actitudes de los actores que, en consecuencia, modifican sus conductas, toman nuevas decisiones estratégicas, sobre el uso de los recursos que integran su poder y, a menudo, llegan a ampliar, reducir, separar o fusionar sus objetivos”.

Fernández (1999): “El conflicto es una situación de confrontación de dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses”.

Suárez Marines (2004) lo define como “una incompatibilidad entre conductas, percepciones, objetivos y/o afectos entre individuos y grupos, que definen sus metas como mutuamente incompatibles. Puede existir o no una expresión agresiva de esta incompatibilidad social. Dos o más partes perciben que en todo o en parte tienen intereses divergentes y así lo expresan”.

“Cada vez que ocurren actividades incompatibles” (Deutsch, 2009); “Las acciones o creencias de uno o más miembros de un grupo son inaceptables –y por lo tanto resistidas- por uno o más miembros de otro grupo” (Forsyth, 2004) ”divergencia percibida de intereses o creencias, que hace que las aspiraciones corrientes de las partes no puedan ser alcanzadas satisfactoriamente”.

En un sentido más restringido del término, De Bono plantea que el problema del conflicto no se encuentra en el conflicto mismo, sino en las creencias de las personas. “Las creencias son muy difíciles de erradicar o alterar. A menudo las personas prefieren mantener una creencia y no aceptar la evidencia de sus sentidos. El conflicto surge cuando un sistema de creencias cree que los valores que de él se desprenden deben ser aplicados en todas partes, y adopta como misión que esto suceda”.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017) lo define así: “Combate, lucha, pelea”, “Enfrentamiento armado”, “Apuro, situación desgraciada o de difícil salida”.

Uno de los principales inconvenientes a la hora de definir el conflicto es delimitar claramente las fronteras entre una situación de conflicto y el juego normal de “dar y tomar” o el “tira y afloja” de toda interacción social. Algunos autores han intentado recoger múltiples definiciones sobre el conflicto con el fin de establecer una clasificación sin inclinarse hacia alguna de ellas. Así, Pondy (1967), clasificó las definiciones de conflicto en varias categorías: antecedentes, emociones, percepciones y conductas. Por su parte, Thomas (1992) diferencia dos grandes grupos de definiciones descritas con frecuencia en las ciencias sociales. Por un lado, las definiciones unidireccionales, de $n=1$ o aquellas en las que solo interviene un individuo en el

conflicto, pudiendo ser a su vez de dos tipos: definiciones que se refieren al conflicto como tendencias individuales de respuestas incompatibles (ej. Conflicto atracción-evitación); y, definiciones que se refieren al conflicto como tendencia de respuestas competitivas en el individuo en el desempeño de diferentes roles (conflicto de rol). Por otro lado, surgen las definiciones en las que intervienen dos o más partes o unidades sociales. Dentro de estas, Thomas describe dos corrientes generales. La primera, más presente en la literatura sobre relaciones laborales, se centra en el conflicto en términos de intenciones competitivas tales como la de influir en las metas de la otra parte. La segunda corriente adopta un tipo de definición más amplio pues incluye eventos, normalmente percepciones de las partes, que preceden a la elección de los modos de gestión de conflicto. Otra forma de definir el conflicto sería describiendo las características más comunes al conjunto de definiciones. Así, Putman y Poole (1987) identifican tres propiedades compartidas: a) interdependencia entre las partes (cada parte posee el potencial de interferir sobre el otro); b) percepción, al menos de una de las partes, de que existe un cierto grado de incompatibilidad entre metas (o intereses) de ambas partes; y c), alguna forma de interacción. En el estudio de Infante (1998), 78 definiciones procedentes de 63 autores o referencias y encuadradas en el periodo de 1933 a 1996 fueron categorizadas minuciosamente. Un análisis de clúster permitió elaborar una definición común representativa de la muestra y que entendía el conflicto interpersonal como *“el proceso cognitivo-emocional en el que dos individuos perciben metas incompatibles dentro de su relación de interdependencia y el deseo de resolver sus diferencias de poder”* (pág. 491).

Chacón (2012, a) define el conflicto como un concepto que forma parte del día a día del ser humano. Señala Rodríguez (2015) que, de no existir conflictos, seguiríamos siendo bebés viviendo en una atmósfera irreal. La madurez personal se alcanza enfrentándose a conflictos e intentando superarlos. Lo importante es cómo saber gestionar un conflicto, sin determinar si el conflicto es un concepto positivo o negativo.

La gestión de un conflicto conlleva una serie de etapas o pasos que deben adaptarse al origen y tipo de conflicto y las personas que están inmersas en él.

La gestión de conflictos en el entorno educativo está relacionada, directamente, con el contexto social, el cual es generador de conflictos que, de una u otra forma, se extrapolan al grupo clase. Los factores que inciden en el origen de los mismos hay que buscarlos, por tanto, en el propio contexto social (familia, medios de comunicación) pero también en la organización educativa.

4.2 ORIGEN DEL CONFLICTO

Las causas más profundas de cualquier conflicto están en la negación o en la dificultad para satisfacer las necesidades humanas. Dicho de otra manera: la contraposición de intereses, la confrontación de valores, las interacciones antagónicas, la incompatibilidad de caracteres, la asimetría de poder, las fuerzas estructurales de la sociedad, etc. En el caso de los conflictos personales, el conflicto se produce cuando las creencias, los valores, los pensamientos y las ideas, las emociones y la satisfacción de los impulsos entran en colisión.

Las causas más inmediatas generadoras de la mayor parte de los conflictos interpersonales son muchas y tienen que ver con la propia personalidad de las partes en conflicto, con información deficitaria, con intereses y valores compatibles. A modo de ejemplo, enumeraré algunas de dichas fuentes que, de ninguna manera, pretende ser ni exhaustiva ni completa:

- Fuertes emociones negativas.
- Percepciones falsas, estereotipos y prejuicios.
- Información falsa, incompleta o manipulada.
- Inflexibilidad de pensamiento.
- Escaso autocontrol de los sentimientos, emociones e impulsos.
- Competitividad extrema.
- Carencia de habilidades sociales.
- Abuso de la autoridad o del poder en cualquiera de los ámbitos.
- Tendencia a imponer los propios puntos de vista, los valores.
- Creerse en posesión de la verdad absoluta.
- Incompatibilidad de los objetivos.
- Autoestima baja.
- Escasa resistencia a la frustración.
- Escasez de recursos humanos y materiales con los que enfrentar el problema.
- Problemas económicos, sociales y políticos que afectan a los grupos.
- Desigualdad de oportunidades.
- Ideologías cerradas en sí mismas.
- Influencia de los medios de comunicación.
- Contexto de riesgo familiar o social debido a pobreza, marginación, desempleo, falta de expectativas, racismo, xenofobia, etc.
- Sobreproteccionismo, permisividad, ausencia de límites.

- Incomunicación o comunicación deficitaria.

4.3 TIPOS DE CONFLICTO

A nivel general, en esta primera parte del punto, se exponen una serie de clasificaciones de los conflictos en relación con los diferentes puntos de vista de diversos autores. Posteriormente se concretará en el ámbito educativo.

Según Corbín (2017) las causas de los conflictos pueden variar: valores e ideologías, recursos, expectativas dentro de las relaciones entre personas, choque de personalidades, la protección del territorio, etc. Estas causas suelen ser más habituales en distintos tipos de conflictos. Pero, ¿cómo se clasifican los conflictos? ¿Qué tipos de conflictos hay?

Los conflictos pueden variar según su contenido, su veracidad o según los participantes. A continuación, se muestran los distintos tipos de conflictos y sus características.

4.3.1 Conflictos según su veracidad.

Según su veracidad, los conflictos pueden ser:

4.3.1.1 Conflictos reales.

Los conflictos reales son aquellos que en realidad existen, y que vienen provocados por diversas causas, ya sean estructurales o del entorno (económicas, legales, relacionales, etc.), entre otros.

Por ejemplo: Pablo alquila su casa a Adrián con un coste mensual de 600 euros, porque este último se ha mudado a la gran ciudad. Todo va bien hasta que Adrián pierde su trabajo y, como consecuencia, deja de pagar el alquiler. Se crea un conflicto económico que es real.

4.3.1.2 Conflictos imaginarios

Los conflictos imaginarios derivan de malos entendidos, interpretaciones o percepciones. En este tipo de conflicto no existe voluntad por parte de las partes.

Por ejemplo: María piensa que Juan, su pareja, ya no siente lo mismo por ella. Juan se ha quedado sin batería y no ha podido llamarle como hace cada noche. En realidad, Juan está preocupado por no poder llamarle, pero no tiene la posibilidad de hacerlo en ese momento. No

existe conflicto alguno, pero María piensa que el motivo por el que Juan no le llama es porque está con otra mujer.

4.3.1.3 Conflictos inventados

Los conflictos inventados, igual que ocurre con los imaginarios, no son reales. Ahora bien, a diferencia de éstos, existe una intención por parte de alguna de las partes que, generalmente, quiere sacar algún beneficio. Esto hace que buena parte de este fenómeno sea en realidad manipulación.

Por ejemplo: una persona que simula un accidente para que el seguro le pague la reparación de un golpe trasero que ocurrió porque él mismo le dio a un poste de iluminación cuando daba marcha atrás.

4.3.2 Conflictos según los participantes

Según los actores que participen en el conflicto, éste puede ser:

4.3.2.1 Conflicto intrapersonal

Este conflicto ocurre de forma interna, en la mente del individuo. Esto significa que tiene su origen está en los eventos privados: pensamientos, valores, principios, emociones... Estos conflictos pueden tener distintos grados.

Por ejemplo: desde un conflicto cotidiano sobre qué comer hoy, hasta una crisis existencial que le causa un gran sufrimiento a la persona que lo padece. Los conflictos intrapersonales pueden ayudarnos a crecer como personas si los resolvemos satisfactoriamente.

4.3.2.2 Conflicto interpersonal

Los conflictos interpersonales son aquellos que se producen en los procesos de interacción entre personas. Normalmente aparecen de forma rápida, ya que solo es necesario que una sola persona se sienta atacada para dar inicio a uno, lo cual hace que pueda nacer a raíz de malentendidos. Pueden ser originados por prácticamente cualquier motivo, desde celos a conflicto de intereses en relación al uso de un tipo de recurso.

Por ejemplo: entre dos amigos. El origen puede encontrarse en un choque de personalidades, valores, opiniones o expectativas.

4.3.2.3 Conflicto intragrupal

Los conflictos intergrupales se dan entre miembros de un grupo o equipo, por motivos varios: por diferencias interpersonales o porque algo de los participantes del grupo no comparte las ideas de la organización, entre otros. Este tipo de conflictos pueden desestabilizar la buena marcha de un equipo o grupo y afectar a su eficacia y cohesión, ya que crean una preocupación extra o incluso llegan a bloquear totalmente la capacidad de operar del colectivo, algo que a su vez puede producir más conflictos en una reacción en cadena.

4.3.2.4 Conflicto intergrupalo

El conflicto intergrupalo es un conflicto entre grupos y puede llegar a ser muy destructivo, pues, en casos extremos, la violencia derivada de este tipo de conflictos tiene como finalidad el reforzamiento grupal y puede incluso justificarse. Suele tener sus causas en ideologías, prejuicios o disputas territoriales.

Por otro lado, a diferencia de lo que ocurre en los conflictos interpersonales, es más difícil que se den a partir de malentendidos, ya que la presencia de otras personas hace que el "efecto contagio" necesario para considerarse un conflicto intragrupal demore la aparición de este. Además, un mayor número de observadores hace menos probable que puedan aparecer malentendidos que se mantengan a lo largo del tiempo.

Por ejemplo: el conflicto entre dos empresas por motivos económicos, una guerra entre pueblos por su religión o entre "hooligans" por su equipo de fútbol.

4.3.3 Conflictos según el contenido

Según el contenido, el conflicto puede ser:

4.3.3.1 Conflictos relacionales

Estos conflictos ocurren entre miembros de una familia, amigos o pareja.

Por ejemplo: por la mala comunicación entre los dos miembros de un matrimonio, se acaba discutiendo sobre cualquier nimiedad cotidiana.

4.3.3.2 Conflictos de intereses

Los conflictos de intereses tienen que ver con las motivaciones y las necesidades de cada persona o grupo y con los recursos presentes en ese momento.

Por ejemplo: cuando un trabajador quiere más dinero por la jornada que realiza y la empresa no quiere pagarle más.

4.3.3.3 Conflictos éticos y de valores

Tienen que ver con la cultura y el entorno en el que ha crecido la persona. Son frecuentes y complejos, pues no es fácil que una persona cambie los principios que rigen su comportamiento. En el caso del conflicto ético suele ocurrir cuando una persona ha de tomar una decisión que no concuerda con sus valores más profundos.

4.3.3.4 Conflictos de liderazgo y poder

Los conflictos de liderazgo afectan principalmente a las organizaciones y pueden afectar al rendimiento y a la salud de los trabajadores. Un fenómeno característico de los conflictos tiene que ver con la lucha de poder, pues son muchos los autores hablan de la relación entre el conflicto y el poder, al ser una de las causas más habituales.

4.3.3.5 Conflictos de personalidad

La personalidad es un conjunto de rasgos y cualidades estables que configuran la manera de ser de una persona y nos hace únicos. La personalidad, al ser un fenómeno poco flexible, puede ser la base de muchos conflictos intergrupales.

Uno de los criterios más ampliamente utilizados para clasificar los conflictos es el de los actores o personas implicadas. Así, Lewicki, Litterer, Minton y Saunders (1994) los clasifican de la siguiente forma:

- **Conflicto intrapersonal:** en este nivel, el conflicto ocurre dentro de los individuos. El origen de los conflictos incluye ideas, pensamientos, emociones, valores, predisposiciones, impulsos, que entran en colisión unos con otros. Dependiendo del origen del conflicto intrapersonal, será un dominio de la psicología u otro quien se ocupe de él: psicología cognitiva, teoría de la personalidad, psicología clínica, etc.

- **Conflicto interpersonal:** este tipo de conflicto ocurre entre las personas individuales: marido y mujer, jefe y subordinado, amigos, etc. La mayoría de la teoría sobre negociación y mediación se refiere a la resolución de los conflictos interpersonales.
- **Conflicto intragrupal:** este tipo de conflicto se da dentro de un pequeño grupo: dentro de las familias, corporaciones, clases, etc. En este nivel se analiza cómo el conflicto afecta a la capacidad del grupo para resolver sus disputas y continuar persiguiendo eficazmente sus objetivos.
- **Conflicto intergrupalo:** en este último nivel, el conflicto se produce entre dos o más grupos: dos naciones en guerra, sindicatos y patronal, diferentes grupos escolares, etc. En este nivel, el conflicto es muy complicado debido a la gran cantidad de gente implicada y a las interacciones entre ellos. Los conflictos pueden darse simultáneamente dentro y entre grupos.

Respecto al ámbito educativo, y concretando en el escenario en el que nos encontramos, otra posible clasificación es la aportada por Melero (citado por Carrasco y Schade, 2013):

- **Conflicto docente-docente:** en este caso, el conflicto surge cuando entra en juego una pelea, discusión, etc., rompe la armonía entre ellos.
- **Conflicto docente-alumno:** el conflicto surge aquí por una gran variedad de circunstancias como por ejemplo la escasa o nula comunicación entre ellos, la falta de motivación del alumno, los clichés, etc.
- **Conflicto alumno-alumno:** el conflicto aparece, entre otros motivos, a causa de la escasa o nula comunicación entre los miembros, las agresiones físicas y/o verbales, las faltas de respeto, etc.

Desde la perspectiva escolar, el docente no solo tiene la labor de enseñar, sino que, además, y en la medida de sus posibilidades, intentar generar un buen ambiente académico que ayude en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es absolutamente necesario, implicar a todos los agentes que intervienen en él, en especial, la familia, muy dada a delegar sus obligaciones educativas en el ámbito académico.

El docente puede identificar los conflictos atendiendo al tipo de comportamiento que observe. Así, podemos encontrar, *conductas disruptivas*, comportamiento cuya finalidad es la alteración en el aula; *conductas indisciplinadas*, aquí la experiencia juega un papel determinante ya que

la conducta aprende de ella; *desinterés académico*, podría considerarse una mezcla de las dos anteriores, en la que se manifiesta una confrontación total al aprendizaje y *conductas antisociales* (Pérez de Guzmán, Amador y Vargas, 2011).

4.4 ESTRUCTURA DEL CONFLICTO

Para analizar la estructura del conflicto, los elementos que lo componen y las relaciones que se establecen entre ellos, seguiré el modelo que en 1995 propuso Lederach; con él se está trabajando en el ámbito escolar y social. Entiende el autor que el conflicto se estructura en torno a tres ejes:

- Las personas
- El proceso
- El conflicto propiamente dicho

Entre los tres existe una fuerte interrelación; cada uno de ellos puede ser causa del conflicto.

Las **personas** son el elemento sin el cual no habría conflicto; ellas y su espacio vital o psicológico constituido por percepciones, sentimientos, creencias, emociones, autoestima, necesidades, intereses, estilos, etc., son las protagonistas. En función de ellas hablamos de conflictos intrapersonales, interpersonales, intergrupales e intragrupal; el número de personas implicadas, su idiosincrasia personal y el contexto determinan el tipo y magnitud de los conflictos.

El **proceso** se refiere a la forma en que se origina el conflicto, al modo en que evoluciona o se desarrolla, a cómo la gente trata de resolverlo, a las decisiones que toma y a los sentimientos que se suscitan. La toma de decisiones es uno de los momentos más importantes del proceso; de ellas dependen, en gran medida, el giro que tome el proceso y muchos de los sentimientos que facilitan o dificultan la solución; surgen resentimientos, sensación de no ser tratado como corresponde, de ser excluido; es muy posible que las personas que se sientan como acabamos de decir, traten de evitar el enfrentamiento, que no apoyen las decisiones o que se opongan a ellas abiertamente. Implicar a todos en la forma de decisiones puede facilitar mucho las cosas.

Otro elemento importante en el proceso es la comunicación. La experiencia demuestra que cuando se identifica el conflicto, la tensión aumenta y la comunicación empeora porque las

personas tratan de protegerse cerrándose en sus posturas y no escuchando lo que tienen que decir los demás.

A modo de síntesis, se puede decir que los elementos más específicos del conflicto relativos al proceso son estos: la dinámica propia del conflicto, el tipo de lenguaje o comunicación que se establezca y la relación entre las partes.

La *dinámica del conflicto* se refiere a cómo se originó, a las causas que lo provocan, a la historia del propio conflicto que, con frecuencia, es desconocida por las partes implicadas hasta que algo hace “saltar la chispa”. Por lo tanto, se hace necesario identificarlo y hacer el seguimiento de su evolución, interrogándose sobre cuestiones como las que analiza Lederach (1995):

- ¿Cuál fue la causa última que lo generó?
- ¿Cuáles pueden ser las causas subyacentes u ocultas?
- ¿Qué situaciones o problemas fueron añadiéndose?
- ¿Qué grado de polarización existe entre los grupos o las partes implicadas directamente en el conflicto?
- ¿Qué otro tipo de actuaciones lo aumentan?
- ¿Qué actividades o actuaciones lo moderan o suavizan?

El *tipo de lenguaje o comunicación* es un elemento de capital importancia. Desde el punto de vista del diagnóstico o de la evaluación, es un indicador de cómo lo vive la persona o el grupo que se expresa, cómo percibe a la parte contraria, qué estereotipos y prejuicios utiliza, qué información maneja, en qué distorsiones y rumores se mueve. En cualquier caso, da pautas concretas para conocer la magnitud del conflicto, los cauces por los que puede desarrollarse, las dificultades en la comunicación y también las posibilidades de comunicación.

La *relación entre las partes* se refiere a las posturas o actitudes que los implicados en el conflicto adoptan, a los patrones de comunicación que cada una utiliza y que las acerca o aleja de la comprensión y explicación del problema; la mala relación entre las partes dificulta la solución del conflicto; la buena relación facilita el proceso y como consecuencia de la solución.

El conflicto propiamente dicho o problema es el principal elemento; aquello por lo que las personas y los grupos se enfrentan; las causas del problema; causas que pueden ser profundas y ocultas o subyacente, como, por ejemplo, incompatibilidad de necesidades, caracteres, intereses, motivaciones, valores, etc. Causas o síntomas claramente objetivables, por ejemplo,

se apropió, de lo mío, me insultó, me maltrató, etc. Describir las raíces profundas o el núcleo del problema garantiza un buen proceso de solución.

4.5 EVOLUCIÓN DEL CONFLICTO

Todos los autores consultados coinciden en considerar tres fases o etapas sucesivas en el desarrollo del conflicto: el inicio y escalada, el clímax o estancamiento y el final o desescalada. En algunos casos no se dan las tres fases; a veces el conflicto se “enquista”, en otras se aplaza y, en no pocas ocasiones, queda latente porque alguna de las partes abandona.

INICIO Y ESCALADA

La primera fase se denomina *inicio y escalada*. Casi ningún conflicto surge de “golpe”, aparecen inicialmente sin que casi nadie se dé cuenta de lo que está sucediendo, se mantienen ocultos durante un tiempo y, por alguna circunstancia especial o incidente, se manifiestan en un momento determinado; las manifestaciones, a veces, tienen poco que ver con la raíz profunda o núcleo del problema.

Cuando no se solucionan en los primeros momentos, es muy posible que se vayan incrementando y haciendo más complejos de forma que se hace cada vez más difícil enfrentarlos. Se producen modificaciones en las relaciones entre las partes, e las técnicas y estrategias que se ponen en funcionamiento, en el número de personas que pasan a formar parte, en las motivaciones y en la percepción del propio problema que es objeto de conflicto.

Ejemplos:

- Cuando los implicados tratan de sacar el mayor beneficio posible sin ceder a las demandas del otro, es frecuente pasar a las estrategias conciliadoras y suaves que inicialmente se estaban utilizando, a las duras y agresivas, de las promesas a las amenazas, del convencimiento a la coacción; los ejemplos son muchísimos: del “*tenemos que hacer*” pasamos al “*tienes que hacer*”, “*si no haces esto, te castigaré, no te daré la paga*”, “*si no cedes, me iré de casa*”.
- Puede suceder que un conflicto se genere alrededor de un único problema, por ejemplo, una discusión entre compañeros porque alguien ha dejado la mesa de trabajo desordenada. Si no se soluciona pronto, puede complicarse y acabar con otros relativos,

por ejemplo, a la distribución del trabajo o de los espacios, las buenas formas, el orden o la invasión del espacio físico propio.

- Puede complicarse aún más si el problema específico que generó el conflicto se generaliza a otras situaciones; la consecuencia es que las relaciones interpersonales se deterioran y la convivencia se hace difícil. Lo que ha ocurrido es que el problema inicial, por ejemplo, dejar desordenada la mesa de trabajo que dos compañeros comparten se ha desplazado a la persona, con lo que dejamos de centrarnos en el problema para hacerlo en la persona a la que convertimos en problema.
- También se transforman las motivaciones; ante la escalada de determinados conflictos, podemos pasar de cooperar a competir sin tener en cuenta los intereses ni el bienestar del contrario; lo que nos interesa es vencerlo y, en ocasiones hacerle daño, humillarlo.
- El número de personas que se van implicando en el conflicto, generalmente, lo intensifica porque las personas toman partido, se posicionan, se polarizan.

¿Por qué sucede lo que se acaba de describir? La mayoría de los psicólogos hablan de tres procesos psicológicos fuertemente interrelacionados: la percepción selectiva, las profecías autocumplidas y el entrampamiento.

En el conflicto tendemos a seleccionar lo que queremos ver en nosotros mismos y en el contrario; es lo que llamamos *selección perceptiva*. Ello nos lleva a que un mismo suceso pueda ser percibido, explicado y juzgado de formas diversas en función de los “actores”, de cuánto nos afecte; también a que inconscientemente estemos predispuestos a buscar en el comportamiento de la parte contraria evidencias que confirmen nuestras propias percepciones, lo que pensamos y las razones que llevan al otro a hacer lo que hace (*búsqueda de la evidencia confirmatoria*). Por otra parte, los seres humanos cuando desarrollan conflictos interpersonales están muy tentados a *atribuir* a las causas intrapsíquicas o de personalidad el comportamiento conflictivo; es decir, los rasgos de personalidad, las habilidades, los motivos intrínsecos son los determinantes de las situaciones conflictivas; a los factores externos se les atribuye menos importancia (*error atribucional fundamental*).

“*La profecía autocumplida* es, en principio, una definición falsa de la situación que evoca un comportamiento nuevo que hace la concepción originalmente falsa se haga realidad”; es decir, las personas y nosotros mismos nos comportamos como los demás esperan que lo hagamos. En el conflicto, el otro hace algo que confirma lo que esperamos de él, pero ¿por qué se produce

este comportamiento? Previsiblemente porque la primera de las partes ha hecho algo que lleva a la segunda a comportarse de la forma que lo hizo.

El *entrampamiento* consiste en encerrarse en el punto de vista que se tiene de la otra parte en conflicto o sobre el propio problema. Si esta situación se prolonga en el tiempo, el conflicto se estanca, sobre todo si va acompañado de actitudes como “el orgullo personal, me mantengo en mis ideas, por encima de todo mantengo mi criterio”.

CLÍMAX O ESTANCAMIENTO

Cuando el conflicto no evoluciona positivamente, llega un momento en que se estanca porque las partes implicadas tienen que decidir si seguir y tratar de derrotar al otro o intentar colaborar con él. Son muchas las causas que pueden llevar al estancamiento; alguna de ellas, son:

- El empleo de tácticas no adecuadas a la situación.
- El aprendizaje de la parte contraria.
- El agotamiento de los recursos materiales.
- El cansancio de los contendientes.
- La falta de apoyo social.
- El miedo a que los costes sean superiores a los beneficios.
- La necesidad de “salvar la cara”, de ser fiel a su principio de “morir en el intento”.

FINAL O DESESCALADA

El final del conflicto se inicia cuando las partes implicadas entienden que el conflicto está estancado, que ha llegado a límites no superables o que las consecuencias pueden ser aún peores si no se soluciona. Generalmente surge la pregunta ¿qué hacer?, ¿con qué ayudas?, ¿con qué consecuencias?, ¿qué alternativas tenemos?, ¿con qué ayudas contamos?

Existe investigación suficiente que nos permite afirmar que, cuando los conflictos son intensos, la ayuda externa es casi necesaria para solucionarlos; son universalmente conocidas dos estrategias especialmente útiles en conflictos interpersonales e intergrupales serios: fomentar la comunicación positiva y la escucha activa; emitir mensajes claros; entrenar a las personas en técnicas de grupo y de solución de problemas, habilidades sociales, autocontrol y mejora de la autoestima.

La técnica “*construcción del momento*” es especialmente útil cuando el problema se ha estancado porque ninguna de las partes está decidida a ceder. Consiste en entrenar a las personas

en la solución de los conflictos inicialmente sencillos y llevarlas al compromiso de superar el estancamiento al que necesariamente llegarán. En estos casos las partes hacen concesiones para conseguir el objetivo: comenzar la desescalada, sin perder más tiempo del necesario.

Para terminar con este punto, y siguiendo a Lourdes Ibarra Mustelier (2018) se puede afirmar que toda relación social contiene elementos de conflicto, desacuerdos e intereses opuestos. El conflicto es inevitable en los grupos humanos y los intentos de evadirlos han tenido efectos contrarios, agravándose. Los conflictos escolares no son una excepción. Asimismo, poseen un potencial constructivo y destructivo, en dependencia de la manera de enfrentarlos y resolverlos constructivamente. Es verdad que, a menudo el conflicto crea tensión, ansiedad y molestia, pero como el enfado, estos sentimientos en sí mismos no son siempre malos. Creemos que el conflicto en el aula puede proporcionar una tensión creativa que sirva para inspirar la solución de problemas y para motivar la mejora del rendimiento individual o grupal.

4.6 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA

En primer lugar, y en este apartado, es conveniente investigar sobre cómo los niños que han participado en la encuesta se enfrentan a la resolución de los conflictos, y qué tipo de conflictos suelen aparecer en estas edades, teniendo en cuenta que pertenecen a dos niveles muy diferentes, ya que uno se encuentra en 2º de Primaria y el otro en 5º de Primaria.

Según Inmaculada Junco Herrera (2010), en los niños de 2º de Primaria nos encontramos con conflictos causados por la ausencia de diálogo o por la inmediatez de estos. A este alumnado le cuesta resolver los conflictos de forma dialogada y se comunican, con frecuencia, mediante el contacto físico.

Esta autora establece una serie de estrategias que dan respuesta a estos conflictos:

- La asamblea: en la cual se hablarán de los problemas y conflictos que surgen dentro y fuera del aula, analizándolos y buscando soluciones posibles.
- Escenificación: el alumnado escenificará el hecho ocurrido y lo que tendría que haber hecho, tomando conciencia de lo que ha pasado.
- La ayuda de los compañeros, pidiendo la opinión de los demás.

Con niños más mayores, como es el caso del grupo de 5º, cuando el conflicto aparece, las relaciones que mantienen con sus compañeros se caracterizan por un lenguaje grosero, actitudes que impiden el trabajo de los compañeros, falta de hábito de higiene o peleas en la misma puerta del centro. Ante estos escenarios es imprescindible contar con elementos de prevención entre los que destacan los programas específicos de mejora de la convivencia, las tutorías de grupo-clase, trabajar la dinámica de grupos o la confección y revisión de documentos de centro, entre otros.

Por otro lado, son muchas las investigaciones realizadas, tanto a nivel nacional como internacional, en torno a los conflictos y la violencia en edad escolar (Defensor del Pueblo, 2000; Monjas, Sureda y García-Bacete, 2008; Smith, Madsen y Moody, 1999; entre muchos otros). Destacar que no existe un consenso en la clasificación de los conflictos, cada autor se centra en un aspecto del concepto, no siendo necesariamente contradictorios.

En este trabajo nos hemos basado en la clasificación propuesta en el informe del Defensor del Pueblo (2006) y Martín, Rodríguez y Marchesi (2003), a partir de las cuales se pueden distinguir diferentes formas de conflicto:

- Agresión verbal: insultar y reírse del otro, hablar mal del otro.
- Agresión física: agresión directa (pegar) y agresión indirecta (robar, romper, esconder cosas...)
- Exclusión social: aislamiento, rechazo, ignorar, no dejar participar y chantaje.
- Acoso sexual (verbal o físico).

De acuerdo con la literatura anterior, las variables más influyentes en situaciones de conflicto son sexo y edad (Ostrov y Crick, 2007; Murray-Cierre y Ostrov, 2009). Varios estudios destacan que la mayor incidencia de conflictos tiene lugar entre los 6 y 12 años de edad, cuando la coacción es, a menudo, la estrategia más utilizada para resolver conflictos (Laursen et al, 2001; Pelegrini y Long, 2002). Sin embargo, los niños más pequeños viven más conflictos durante el tiempo de recreo debido a su inmadurez y tienden a presentar comportamientos más agresivos durante las situaciones de conflicto (Sidorowicz y Cabello, 2009). En cuanto a sexo, los estudios muestran que los niños presentan un mayor número de agresiones físicas, mientras que las niñas tienden a presentar agresiones de tipo relacional. (Murray-Cierre y Ostrov, 2009; Toldos, 2005).

Hay que mencionar que desde finales de siglo pasado se ha prestado especial atención al estudio de la resolución de conflictos en el aula. Desde entonces, el objetivo ha sido buscar las

herramientas que ayudaran a crear un ambiente de convivencia y que las partes integrantes en el conflicto puedan encontrar soluciones a los conflictos, preferentemente no violentas.

De forma habitual, tiende a confundirse conflicto con violencia, pero, la violencia, ya sea física o verbal, confronta a personas y que no entiende de ningún tipo de negociación (De Esteban, 2007).

Hay que tener presente que es importante contar con una serie de pasos que nos ayuden a tomar las mejores decisiones posibles para salir airoso del conflicto presentado. Estos pasos son: conocer el motivo del conflicto y las distintas opiniones que lo han generado, que los implicados puedan expresar sus dudas, quejas y reclamaciones y, quizá, la más importante, poner puntos en común para llegar a conclusiones positivas.

A todo lo expuesto anteriormente, habría que añadir diferentes estrategias como la conciliación, el diálogo, la negociación o el arbitraje.

Entre las distintas formas de afrontar un conflicto y sus posibles consecuencias, según Led (2008) encontramos las siguientes:

- Ignorar el conflicto o infravalorarlo.
- Responder agresivamente: aumenta el conflicto.
- La respuesta a los conflictos no puede ser violenta ni desproporcionada, aunque debe ser firme y asertiva, teniendo en cuenta los derechos de ambas partes.

Otro punto de vista, la aporta Torrego (2003) con los modelos más usados en los centros de regulación de conflictos:

- Punitivo: se sanciona al trasgresor para que no lo vuelva a hacer, de manera que el alumno no aprende cómo resolver el conflicto.
- Racional: buscar una solución mediante el diálogo entre las partes implicadas. El diálogo es más eficaz que el castigo para el transgresor.

Sánchez García-Arista (2014) establece las diferencias entre uno y otro modelo. Mientras que en el primero de los modelos (PUNITIVO), las reglas y normas son externas, existe una autoridad jerárquica y la sanción supone, en la mayoría de los casos, un refuerzo negativo, en el segundo de los modelos (EDUCATIVO), la regulación es autónoma y las normas son consensuadas, la autoridad es moral y las consecuencias derivadas de la gestión del conflicto es hacer razonar, además de aportar un aprendizaje personal y social.

De nuevo Sánchez García-Arista (2014) argumenta que para mejorar la convivencia educativa hay que realizar un ejercicio de educación en las habilidades sociales y emocionales a los alumnos, en la gestión y resolución en positivo de los conflictos, en el respeto, la responsabilidad y en las formas de comunicación. Por ello, es de vital importancia promover, fomentar, promocionar y trabajar con un buen clima en el aula cuyo objetivo será que, en el caso de aparecer un conflicto, el alumnado esté en las mejores condiciones para poder enfrentarse a él.

Sancho et al (2007) señala que existen una serie de características en la escuela tradicional que dificultan la erradicación del conflicto o la violencia entre alumnos. Una de estas es la tendencia extendida en intentar quitar la importancia a las agresiones (verbales o físicas) con la típica frase “eso es cosa de niños, no pasa nada”. Otra de las características es la insuficiente atención y/o respuesta desde el centro educativo hacia el alumno, ya sea víctima o agresor, a superar ese paso. Para terminar, la cuestión de la diversidad sigue siendo un factor determinante a la hora de generar conflicto o violencia. El ser diferente, distinto, o poseer una característica poco común, o las cuestiones de raza, sexo, religión, altura, peso, etc., siguen siendo objetivos del acoso.

Debemos ser conscientes, por tanto, que tenemos que enfrentarnos al conflicto tal cual es, dando la importancia necesaria e intentando resolverlos de la manera más pacífica y menos traumática posible teniendo en cuenta a todas las personas implicadas en él.

Pasando, a continuación, a concretar el caso específico de nuestra aula y centro, y siendo completamente conscientes de la importancia que juega la resolución de conflictos para crear un buen clima en el aula, se parte de la encuesta de Ortega y del Rey (2003) pasada a los alumnos de 5º y 2º de primaria (Anexo I), cuyos datos obtenidos serán analizados más adelante.

4.7 RELACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES CON LA GESTIÓN DE CONFLICTOS.

¿Qué son las Habilidades Sociales?

Según León (2009) las Habilidades Sociales (HHSS) “son conductas mediante las cuales expresamos ideas, sentimientos, opiniones, afecto, etc. Mantenemos o mejoramos nuestra relación con los demás, y resolvemos y reforzamos una situación social” (p. 67). De igual modo,

siguiendo a Caballo (1993) las habilidades sociales son conductas aprendidas, ya que ninguna persona nace socialmente capacitada. Razón por la cual, las habilidades sociales aprendidas pueden ser susceptibles de enseñarse y/o modificarse.

En opinión de Monjas (1999: 28), las habilidades sociales son las:

“conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”.

Así pues, se puede afirmar que hablar de comportamientos es hablar asimismo de motivos último de la persona que se fundamentan en valores y creencias. Es como hablar de la cultura imperante en su grupo o contexto. Es decir, que en las relaciones humanas encontramos, como telón de fondo, un bagaje de concepciones y actitudes que determinan diferentes posiciones ante las situaciones que se producen en cada momento y espacio contextual.

En esta línea de pensamiento es obvio que nos siempre los intereses de las personas, los integrantes de cada grupo o sociedad, estén de acuerdo. Ante el desacuerdo surge el conflicto. Actualmente, el conflicto puede considerarse como un rasgo inevitable de las relaciones sociales, que, en esencia, no tiene por qué ser negativo.

Según los resultados obtenidos por Betina (2010) se descubrió que los niños con comportamientos disruptivos presentaban menos habilidades sociales. Por lo tanto, la presencia de habilidades sociales en los niños evita la aparición de comportamientos disfuncionales vinculados a la agresividad y negativismo, es decir, previenen la aparición de conflictos en el aula.

De igual modo, Wagner y Pereira (2014) sostienen la importancia de HHSS para la resolución de conflictos. Para mejorar la convivencia pacífica y prevenir conflictos, es necesario fomentar las habilidades sociales.

Según un estudio realizado por Puentes et al. (2012) a niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) por medio de la escala Behavioral Assessment System for Children (BASC), los niños con TDAH muestran puntos más bajos en habilidades sociales como escuchar, adaptarse, esperar turnos, entre otros. Sin embargo, estos niños presentan en compañerismo, habilidades semejantes a los niños sin TDAH.

Se podría concluir que según Chacón (2012b) tras realizar un manual para gestionar el conflicto se puede concluir que las habilidades sociales son fundamentales para una buena gestión de los conflictos. Además, siguiendo a Navarro y Galiana (2015), una buena resolución de problemas escolares y un clima positivo, tienen una gran influencia en el progreso de las habilidades sociales y emocionales del alumnado.

4.8 PAPEL DEL PROFESOR Y ALUMNADO EN LA GESTIÓN DE CONFLICTOS

Tras conocer los resultados del estudio llevado a cabo por Carrasco y Schade (2013), se destaca la importancia de las acciones, y, por tanto, del papel del profesor en la resolución de los conflictos y la necesidad de seguir formando a los profesores en esta área. Además, se insiste en abordar los conflictos en el aula desde un nivel social, es decir, desde la educación primaria, ya que esto provoca numerosas ventajas tanto en el alumnado como en el profesorado. Puesto que como defiende Navarro y Galiana (2015), los alumnos desde temprana edad deben conocer diferentes mecanismos para afrontar el conflicto, y huir de la violencia. La gestión de conflictos variará considerablemente, según la edad del alumnado, cuanto mayor experiencia habrá una mayor gestión.

En relación a lo anteriormente expuesto, cabe destacar, como defiende en su artículo Ceballos et al. (2010) que existen discrepancias de los adolescentes con la visión del profesorado, poniendo de manifiesto su rechazo hacia las normas del profesorado. Esto hace que sea necesario establecer democráticamente normas de convivencia escolar compartidas, entre profesorado y alumnado, teniendo en consideración que, en particular, la adolescencia es una etapa caracterizada por la oposición a la autoridad adulta. Cabe destacar que como sostiene Peñalva, López Goñi, Vega- Oses y Satrústegui (2015) en su artículo, las emociones positivas del profesorado facilitan un buen clima de clase, y esto da lugar a mejorar el aprendizaje e incluso a prevenir los conflictos.

Sobresale también la importancia de un factor exógeno como es la familia en la gestión del conflicto, ya que como defiende Chacón (2012^a), la familia es el núcleo principal de socialización y formación en valores. Asumiendo un doble rol, por un lado, un rol que previene el conflicto gracias a que las familias tienen un papel de creadores de valores, y por otro lado un rol que genera conflictos debido a modelos de padres agresivos, malos tratos, entre otros.

De este modo, en los resultados de la investigación llevada a cabo por Navarro y Galiana (2015), se incluye la importancia de la participación de toda la comunidad educativa (madres, padres, alumnos, docentes...) para gestionar de forma práctica los conflictos.

4.9 MEDIACIÓN.

La mediación es una forma dinámica que consiste en gestionar la convivencia y los conflictos educativos. Las personas protagonistas de la mediación muestran confianza en la capacidad de todas ellas para reconocer sus necesidades, ser responsable sobre el conflicto y hacerlo útil tanto para el desarrollo propio para el de los demás (Université de Paix, 2000).

En todo momento se lleva a cabo la mediación cuando el objeto es que ambas partes implicadas en el conflicto sean las ganadoras y, por lo tanto, se tengan en cuenta sus opiniones, e intereses para así resolver el conflicto de forma positiva para todos.

Una vez que las partes implicadas en un conflicto no son capaces de expresar verbalmente sus sentimientos y emociones, tiene lugar la violencia, lo que indica que no existen competencias personales para tratar y afrontar el conflicto sin violencia y de forma positiva, constructiva y de forma no violenta. La mediación se utiliza en los centros escolares como estrategia de intervención para mejorar la comunicación, crear un clima escolar favorecedor y mantener las relaciones. Varias de las herramientas necesarias para llevar a cabo una mediación adecuada son el diálogo y la escucha activa y empatía. A través de la mediación se pretende que exista un clima agradable en el centro escolar, que enseñe educación para la paz; y que aprendamos a comunicarnos de forma efectiva, de tal manera que se den ambientes no violentos y de tolerancia y de respeto, donde haya una comunicación efectiva. (Najero y Salazar, 2002).

Como educadores, en los centros debemos crear un ambiente donde no se dé la violencia ni las agresiones para la resolución de los conflictos, sino hacer ver a los alumnos y alumnas que existen otros medios a través de los cuales, estos se resuelven mucho mejor y en los que las partes implicadas son escuchadas, tenidas en cuenta y respetadas, como son el diálogo y la comunicación.

Con la ayuda directa del mediador, los sujetos implicados en el conflicto crean horizontes simbólicos compartidos (Buqué, 2003). Proporciona un espacio formal de comunicación, donde la construcción compartida de significados facilita la salida positiva al conflicto. Genera

aprendizaje sobre uno mismo, sobre los demás y sobre la situación, modelando actitudes de respeto y de diálogo. Implicar inculcar en niños el deseo y las habilidades para crear un mundo más pacífico.

Partiendo del diálogo y el respeto mutuo entre las partes implicadas en el conflicto, son capaces de resolverlo de forma efectiva y, además, adquiriendo las habilidades necesarias para llevar a cabo la resolución de conflictos que, como ya se ha dicho antes, es inevitable no presenciar ningún conflicto a lo largo de la vida, ya que forman parte de la vida del ser humano. Por ello, debemos adquirir las habilidades necesarias para su resolución.

Según Funes (2000), la mediación escolar consiste en la negociación colaborativa, en la que una tercera persona, el mediador, ayuda a las partes implicadas en un conflicto a buscar una solución, favoreciendo la comunicación y creando la capacidad de resolución de conflictos, ya que los protagonistas del conflicto son los que elaboran las soluciones de forma conjunta. Los mediadores no dan una solución al problema, sino que ayudan a buscarla. Por lo tanto, los objetivos de la mediación son prevenir la violencia entre alumnos, ofrecer estrategias para solucionar el conflicto, mejorar la comunicación y las interrelaciones personales llegando a favorecer el clima en el aula.

Este autor indica que existe mediación entre iguales y mediación persona adulta. Resulta más interesante la primera, ya que, desde edades tempranas, los niños y niñas adquieren las habilidades necesarias de socialización y son capaces de resolver conflictos. Cuanto antes adquieran estas destrezas, más facilidad tendrán para desarrollarse en la sociedad, ya que, a menudo, se dan conflictos debido a la gran diversidad de culturas, tradiciones, intereses, pensamientos y opiniones.

Cuando decidimos llevar a cabo el proceso de mediación, significa que estamos pasando del autoritarismo y la jerarquización a la colaboración y a la horizontalidad, es decir, todos parten de la misma situación y nivel, todos son iguales. Además, también hay que tener en cuenta que para resolver un conflicto de forma pacífica hay que tener en cuenta que todas las personas implicadas cuentan por igual (Boqué, s.f.). El éxito en la resolución de conflictos es mucho más positivo y eficaz cuando son las personas implicadas las que, a través del diálogo, llegan a un consenso en el que todas las partes salen beneficiadas. Además, en todo momento se han tenido en cuenta sus opiniones.

La mediación es un proceso bastante solicitado y trabajado en los centros educativos, ya que es un método innovador y no solo se centra en la resolución del conflicto, sino que, partiendo del

conflicto, se trabajan valores como la cooperación, la escucha, el respeto, la comunicación, entre otros, a través de los cuales, las partes implicadas son capaces de resolver el conflicto. Por lo tanto, a través de la educación para la paz, se facilita la resolución de los conflictos, los cuales se resuelven de forma positiva y beneficiosa para todas las partes.

Según Cowie y Fernández (2006), la mediación es un proceso educativo que no debe utilizarse antes de los nueve años, ya que no resulta efectivo en el alumnado de edades pequeñas. Por ello, en Educación Infantil, se suele utilizar más la resolución de conflictos y no la mediación.

CARACTERÍSTICAS DE LA MEDIACIÓN

- Los protagonistas del conflicto son los que toman decisiones y son responsables del conflicto: son ellos los que, a través de la ayuda ofrecida por la persona mediadora, quienes tienen que llegar a un acuerdo común para la resolución del conflicto.
- Busca ambientes no violentos, de tolerancia y respeto: en todo momento la mediación parte de la educación para la paz, donde se mantenga el respeto hacia las distintas partes y el clima sea el adecuado para la resolución del conflicto.
- La mediación pretende que todas las partes salgan ganando: todo proceso de mediación tiene como finalidad que todas las partes implicadas en el conflicto salgan beneficiadas una vez resuelto el conflicto.
- Se basa en el diálogo y la escucha activa: cada parte implicada en el conflicto expone su argumento y la otra parte debe permanecer atento y viceversa.
- La persona mediadora no se posiciona con ninguna de las partes, es imparcial: en ningún momento puede inclinarse hacia una parte u otra, sino que su función es la de ayudarles a buscar soluciones para resolver el conflicto de forma conjunta y de manera que las partes implicadas salgan beneficiadas por igual.
- Mediación entre iguales y mediación persona adulta: puede que en el proceso de mediación la persona mediadora sea un igual, es decir, otro alumno o alumna o, por el contrario, que sea una persona adulta (profesor, director, etc.) la que se encargue del proceso de mediación.

Todas ellas hacen que la mediación sea un proceso a tener en cuenta porque, si no los alumnos no son capaces de resolver un conflicto entre las partes implicadas, se recurrirá a la mediación como proceso de resolución de conflictos.

Además, podemos decir que al fomentar la no violencia y trabajar ciertas habilidades sociales (respeto, escucha mutua, etc.) la mediación es un proceso que prepara a las personas a prevenir los conflictos y a saber afrontarles de una forma positiva y constructiva. Por lo tanto, a través de la experiencia, los seres humanos crecemos a nivel personal, ya que adquirimos habilidades y actitudes para la prevención o resolución de un conflicto, además de ver el mismo no como algo negativo, sino como una fuente de aprendizaje.

En Educación Primaria, necesitamos abordar los conflictos desde la prevención y la intervención rápida para favorecer el clima del aula y las relaciones interpersonales.

5. OBJETIVOS

Los objetivos que intento alcanzar mediante este TFG son:

5.1 OBJETIVO GENERAL:

- Realizar una propuesta para prevenir y actuar ante los conflictos interpersonales en Educación Primaria basada en datos empíricos.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer, ampliar e investigar acerca de la resolución de conflictos en el aula.
- Conocer y ofrecer distintas estrategias para la resolución de los conflictos.
- Ser consciente de la importancia que tiene el saber resolver un conflicto de manera pacífica y saber aprovechar lo que el mismo nos ofrece.

6. CONTEXTUALIZACIÓN

6.1 CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO

El centro se sitúa en la Comarca del Bajo Guadalquivir, al sur de la capital. El municipio consta de un núcleo principal de población y de varias pedanías dispersas por su término municipal.

La economía del municipio está basada en un porcentaje a la explotación agrícola, siendo la siembra del algodón, la remolacha, la zanahoria y el tomate, los principales cultivos. Por otro,

los sectores económicos secundarios se reparten entre la mediana y pequeña empresa y sector servicios que ha visto disminuido su número por la actual crisis económica.

Los extranjeros afincados en la localidad son escasos sin residencia fija ya que se dedican a labores agrícolas estacionarias.

La zona donde se encuentra el centro la habitan muchas parejas jóvenes, con hijos pequeños que se escolarizan en nuestro centro. El nivel socio-económico del alumnado perteneciente al centro es medio y en algunos casos medio-bajo. Un bajo porcentaje de los padres trabaja en la capital y el resto en actividades agrícolas, o están desempleados.

La participación de las familias en la educación de sus hijos/as es relativamente activa. Los padres, pero sobre todo las madres (por ausencia de empleo) colaboran con normalidad en las distintas actividades que se realizan en el centro con el alumnado, algunos, forman parte de la A.M.P.A. La relación docentes-familias es generalmente buena, estando en continuo contacto, coordinándose en la educación de sus hijos/as.

6.2 CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

Las enseñanzas que se imparten en este centro abarcan desde la etapa de Educación Infantil hasta tercer ciclo de Primaria, contando con dos líneas desde Educación Infantil hasta sexto de Primaria (haciendo un total de 18 unidades). El edificio tiene dos plantas, orientadas en tres alas de diferente altitud. El gimnasio se construyó usando parte del porche delantero. La puerta principal permite acceder a la entrada donde se sitúa la escalera principal que comunica con las tres alas. Cuenta, también, con dos escaleras de incendios, situadas en el porche delantero y en el patio de Infantil.

En la planta baja se sitúan las dependencias de Administración y Dirección (Jefatura de Estudios, Dirección y Secretaría), los servicios del profesorado, así como el comedor escolar, conserjería, el despacho del AMPA, dos aulas de Infantil, la sala de profesores, la biblioteca y parte de la entrada al edificio.

6.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

Los alumnos con los que se ha trabajado pertenecen al tercer ciclo de Primaria, más concretamente el 5º curso (14 niños y 11 niñas) y al primer ciclo de Primaria, 2º curso (11 niños y 10 niñas).

Si concretamos en los grupos con el cual he trabajado, diré que se trata de un grupo de 25 alumnos, 14 niños y 11 niñas. Resaltaré del grupo clase los siguientes aspectos en los distintos ámbitos que configuran el desarrollo psicoevolutivo de los alumnos:

Se trata de un grupo bastante inmaduro en líneas generales, que también se ha podido ver influido por el hecho de que han tenido que adaptarse a las distintas metodologías y formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los maestros y maestras por los que han pasado.

A nivel cognitivo son alumnos que, en conjunto, presentan grandes dificultades. Preocupa este hecho sobre todo en las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas y por extensión al resto de materias que precisan de la adquisición de estas habilidades básicas. Es un grupo bastante heterogéneo, con niveles muy diferentes. Seis de ellos tienen un nivel curricular alto, y es por esta razón por la que en el área de Lengua se lleva a cabo un desdoble para tratar de dar una respuesta educativa adecuada a todos y cada uno de los alumnos.

A nivel social y/o afectivo, es un grupo que bastante infantil e inmaduro: son muy habladores, no respetan el turno para hablar, se levantan sin permiso, no tienen un hábito de trabajo ni son constantes en la realización de las tareas.

A pesar de lo dicho anteriormente, me gustaría destacar que son alumnos reflexivos, con buena predisposición hacia el cambio cuando se les argumenta con razones y se dialoga con ellos. Son alumnos nobles que suelen reconocer sus fallos y que saben dónde está el problema, aunque muchas veces no sepan cómo afrontarlo. A todo esto, se le añade la peculiar problemática de la edad, en su etapa preadolescente, que agudiza las dificultades de comprensión, atención y conducta, por ejemplo, en forma de falta de respeto por las normas, falta de concentración al realizar las tareas concretas.

7. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

El presente TFG parte de una encuesta que se ha pasado a alumnos 2º y 5º de Primaria con una serie de preguntas que debían contestar de forma anónima para así tratar de conseguir que fueran lo más sinceros posible.

El análisis de los mismos ha permitido la planificación de una intervención didáctica con la que se trata de mejorar y trabajar aquellos aspectos que sean más destacables y que llamen la atención.

7.1 ANÁLISIS POR GRUPO

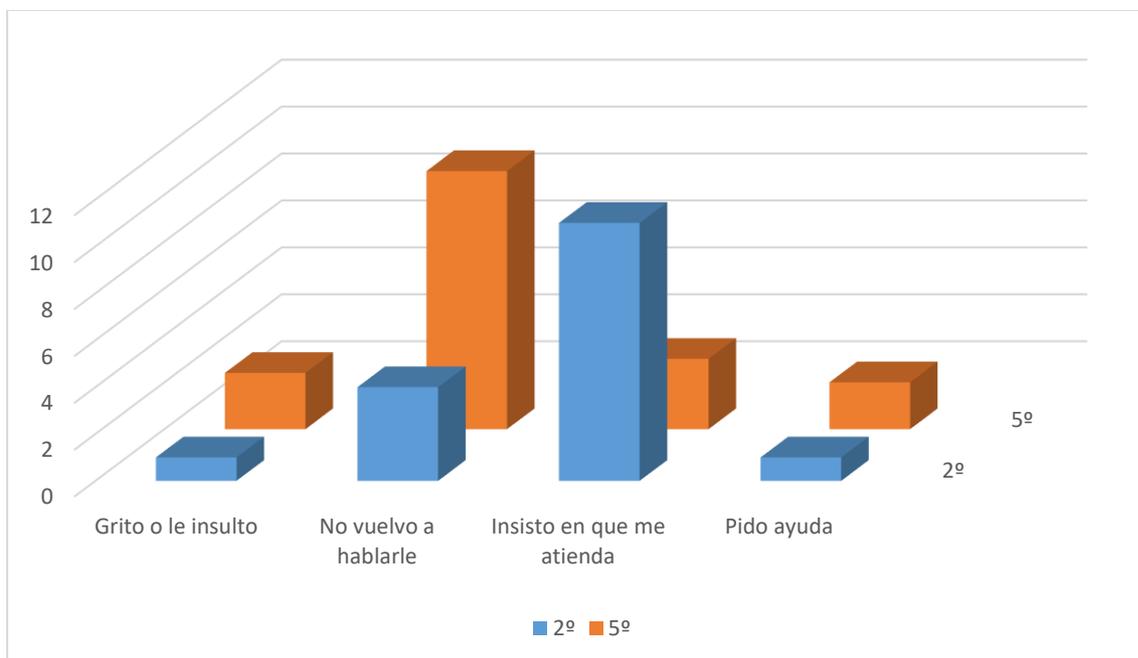


Figura 1 Un compañero/a trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas

Hay que destacar el hecho que un compañero o compañera trate de imponer sus criterios y no permita al otro explicar sus ideas.

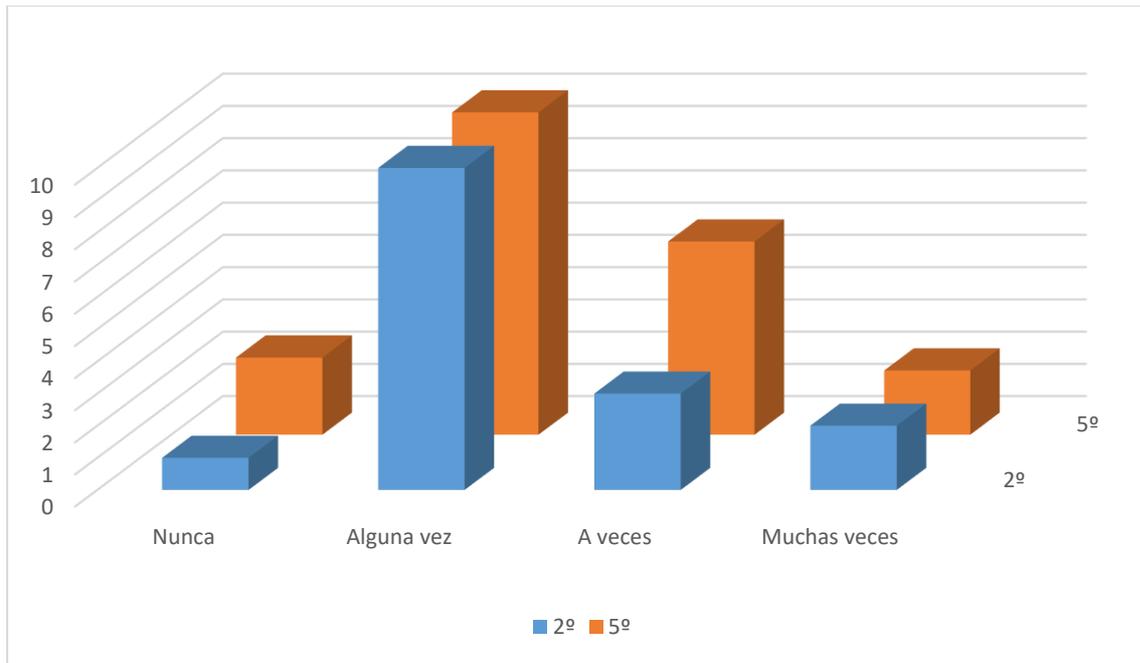


Figura 2 Cuando tienes conflictos con algún compañero/a, ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?

Cuando aparece el conflicto, la mayoría de ambos grupos pide ayuda para resolverlo.

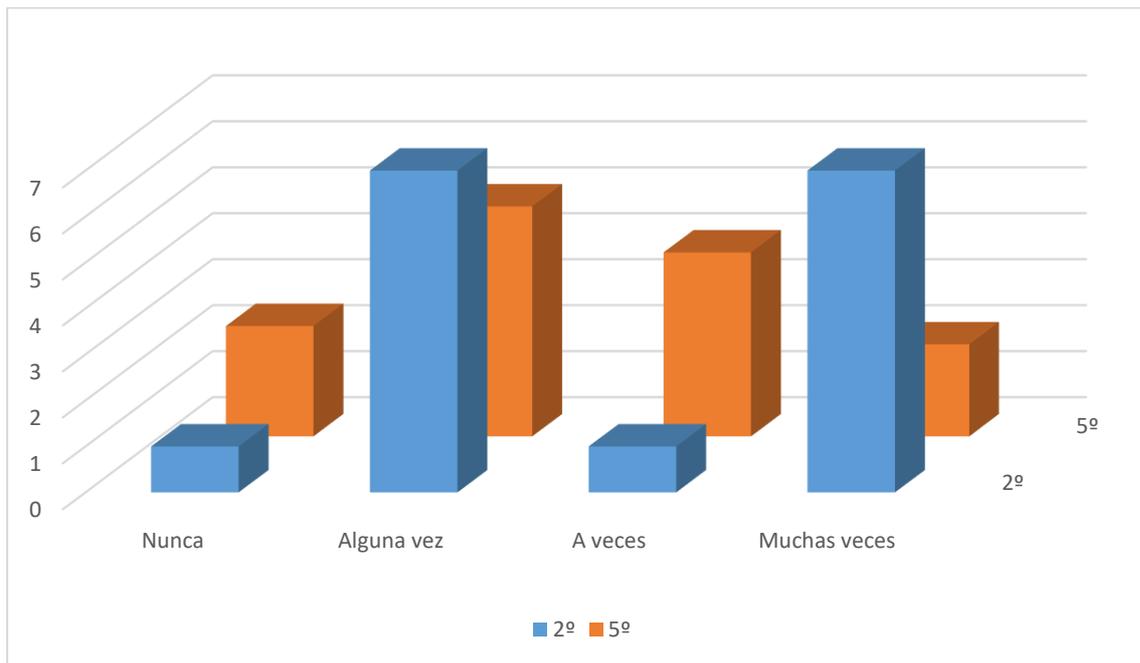


Figura 3 Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?

En esta figura se refleja que, a los más pequeños les preocupa más lo que pueda estar pensando el otro cuando el conflicto aparece.

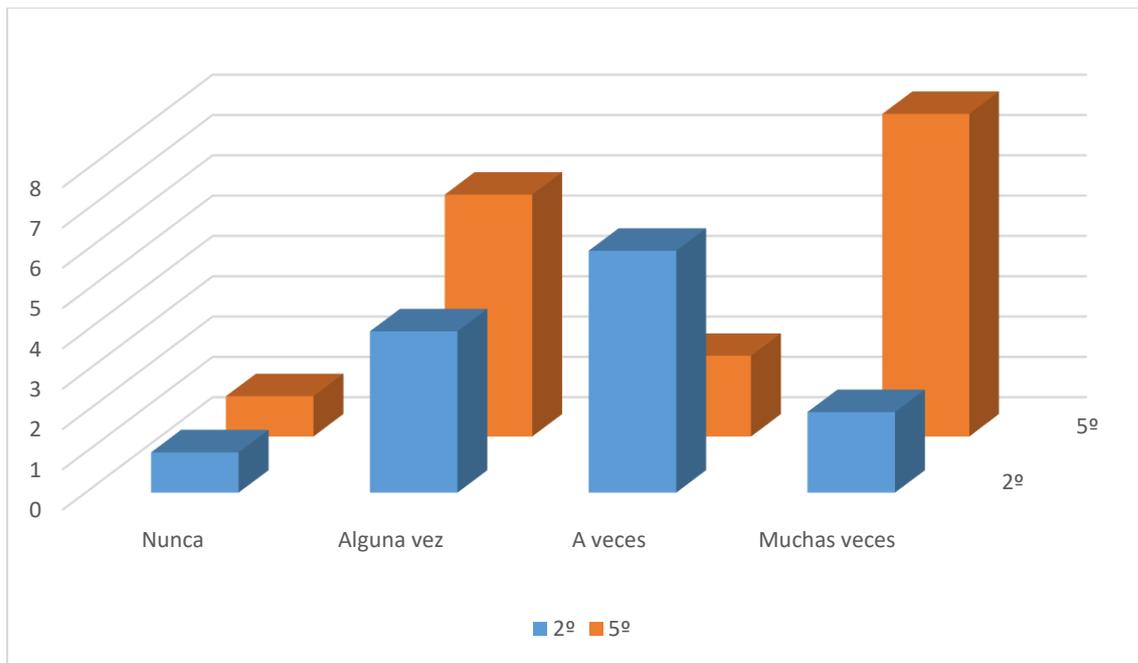


Figura 4 ¿Intervienen tus profesores en la resolución de conflictos?

Los mayores observan que los profesores intervienen de forma continua y activa en la resolución de los conflictos, mientras que los alumnos de segundo piensan que, a veces, el profesorado actúa.

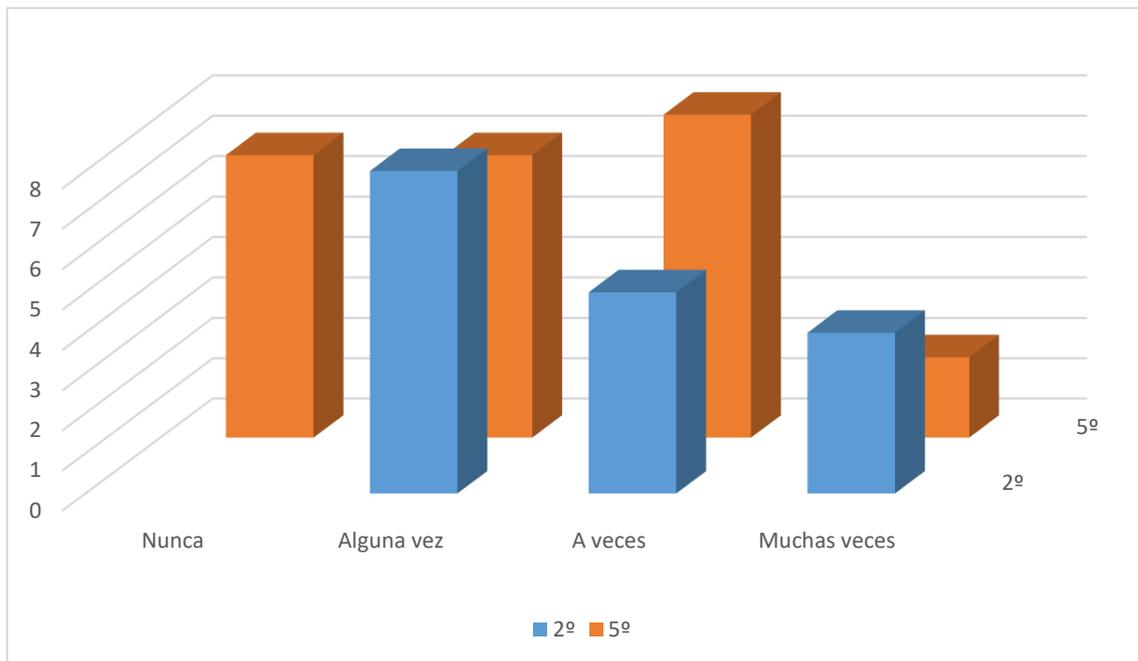


Figura 5 ¿Intervienen los otros compañeros en la resolución de conflictos?

En esta ocasión, esta figura muestra un par de datos interesantes; por un lado, los alumnos de 2º opinan que los compañeros nunca intervienen en la resolución de conflictos, mientras que los de 5º tiene la percepción de que la participación de otros compañeros es más activa

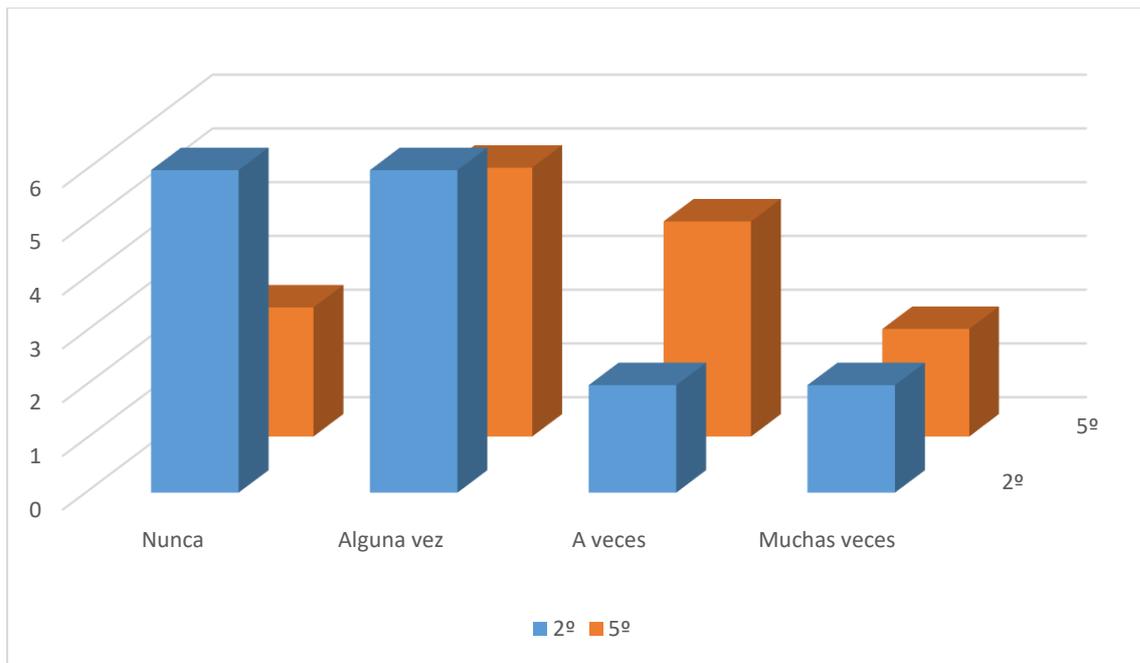


Figura 6 ¿Cuántas veces te sientes insultado, ridiculizado, te dicen motes y se meten verbalmente contigo en el centro?

Ambos grupos aceptan que, alguna vez, se han sentido insultado, siendo esta la respuesta mayoritaria.

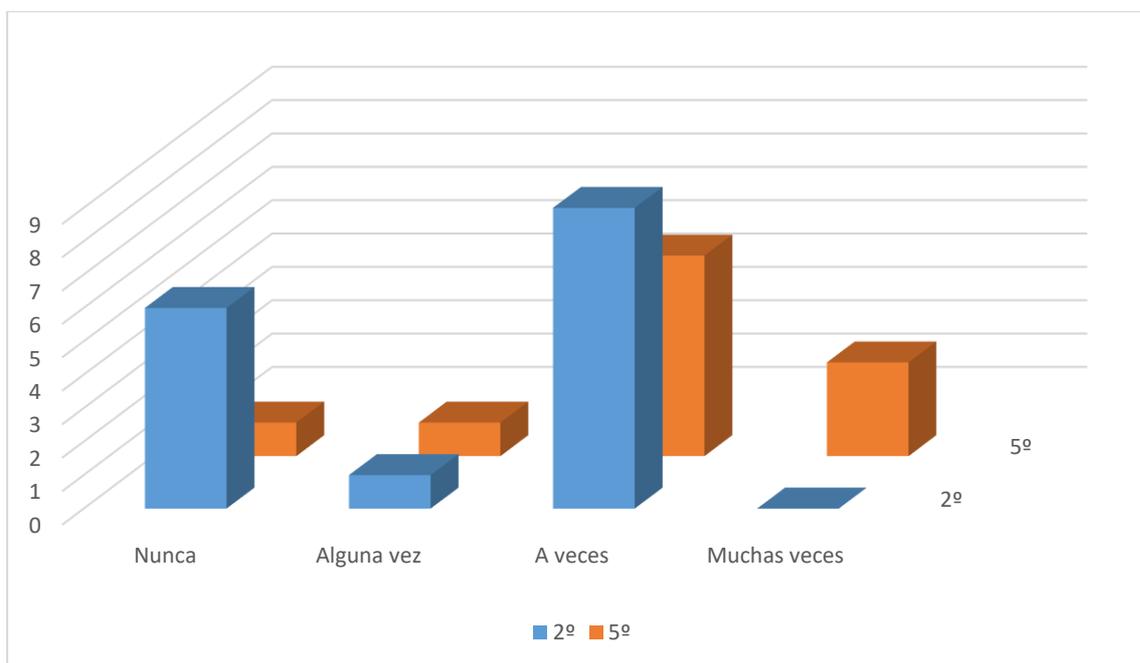


Figura 7 ¿Insultas a otros, los ridiculizas, les dices motes y te metes verbalmente con ellos?

Ambos grupos optan por aceptar que, a veces, han insultado o insultan a otros compañeros.

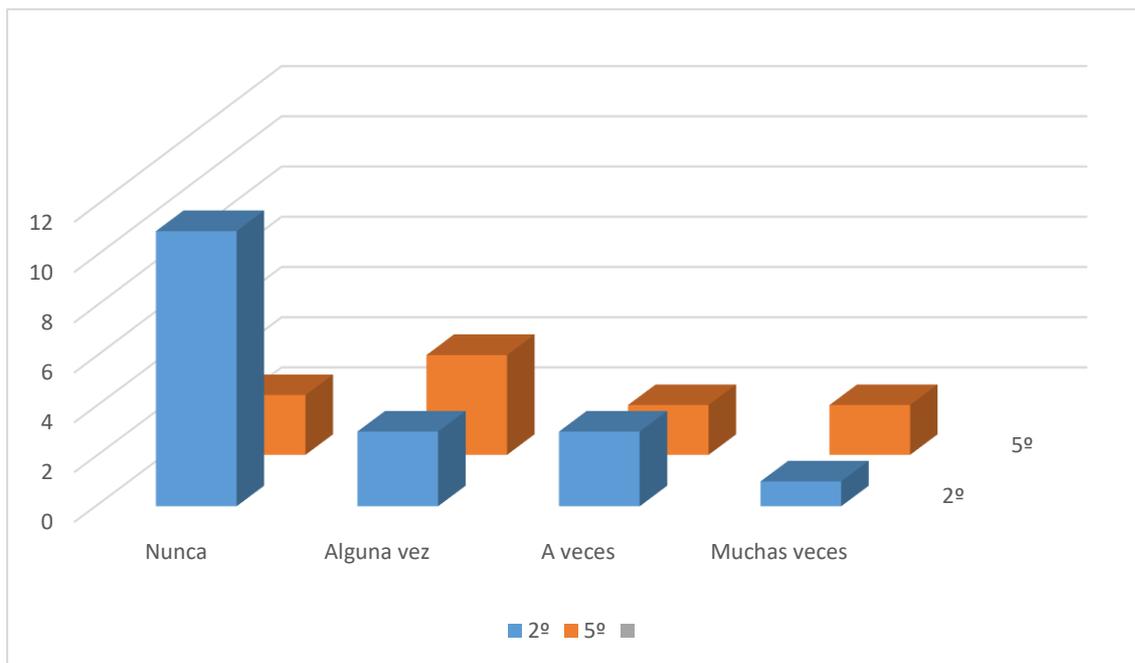


Figura 8 ¿Te ha pasado que otros hablan mal de ti a tus espaldas y has perdido amigos por eso?

En este caso, ambos grupos no considera que la crítica conlleve necesariamente la pérdida de amigos.

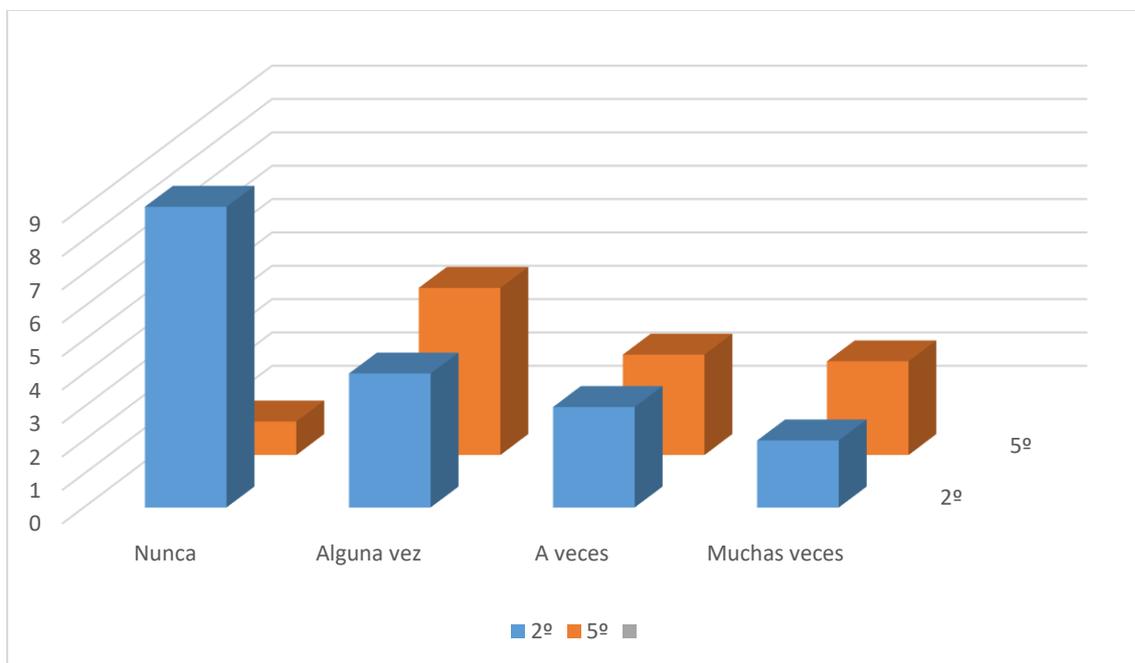


Figura 9 ¿Cuántas veces hablas mal de una persona que no te cae bien, procurando que otros piensen mal de ella?

Los más pequeños eligen la opción “nunca”, mientras que los mayores lo han hecho “alguna vez”. Aunque las respuestas son anónimas, puede resultar violento aceptar que esta actitud se produce de forma más habitual de lo que realmente responden.

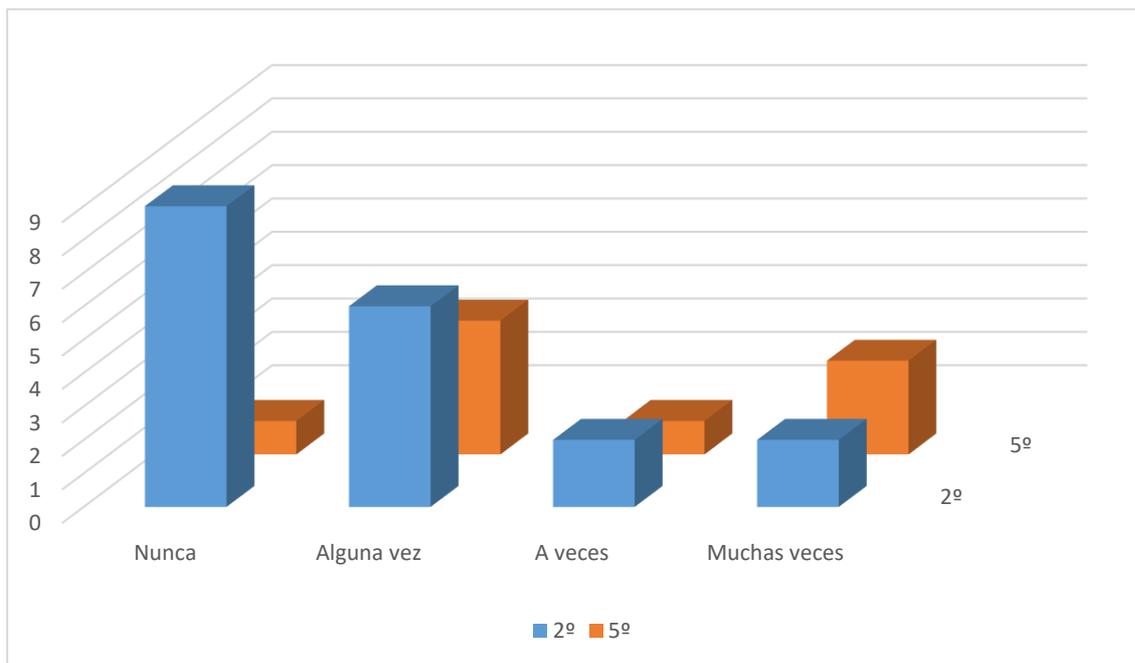


Figura 10 ¿Te has sentido perseguido, hostigado o intimidado por otros de forma prolongada?

Esta figura repite casi a la exactitud las respuestas de la figura anterior. En este sentido, a pesar del anonimato, les puede resultar violento aceptar que otros compañeros les persigan o intimiden.

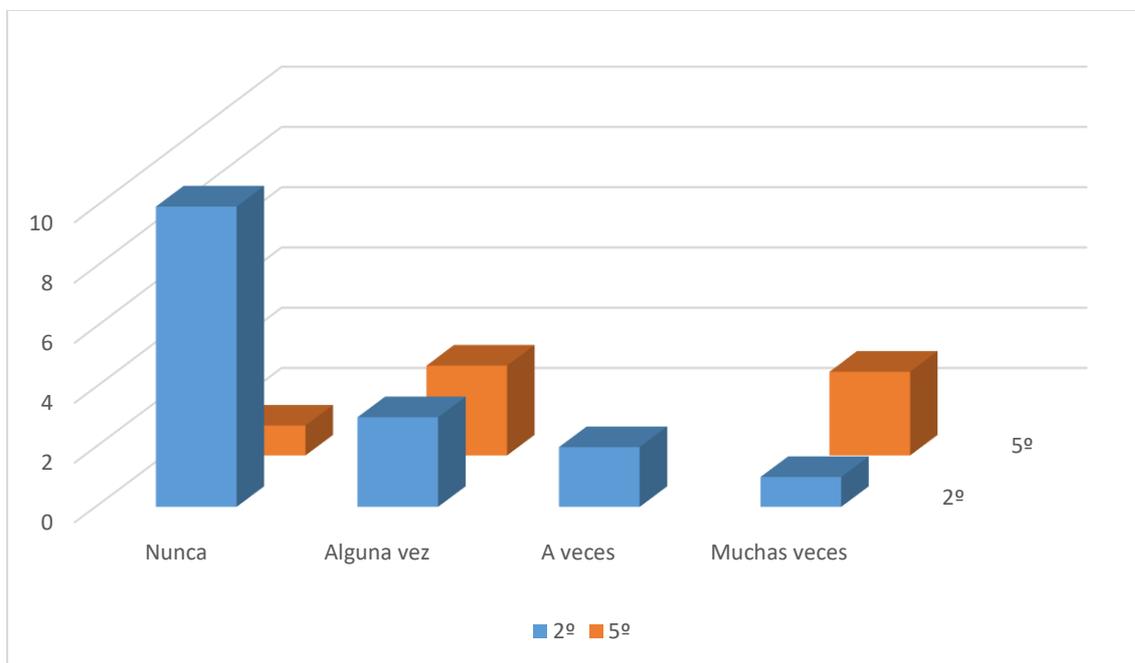


Figura 11 ¿Has perseguido, hostigado e insultado, en solitario o en grupo a otros u otras?

Similares resultados que las dos anteriores figuras. Los más pequeños nunca ha perseguido o persigue a otro u otros, mientras que los mayores, las respuestas están más equilibradas, siendo llamativo que un tercio de los alumnos optan como “muchas veces” el hecho de perseguir u hostigar a otros.

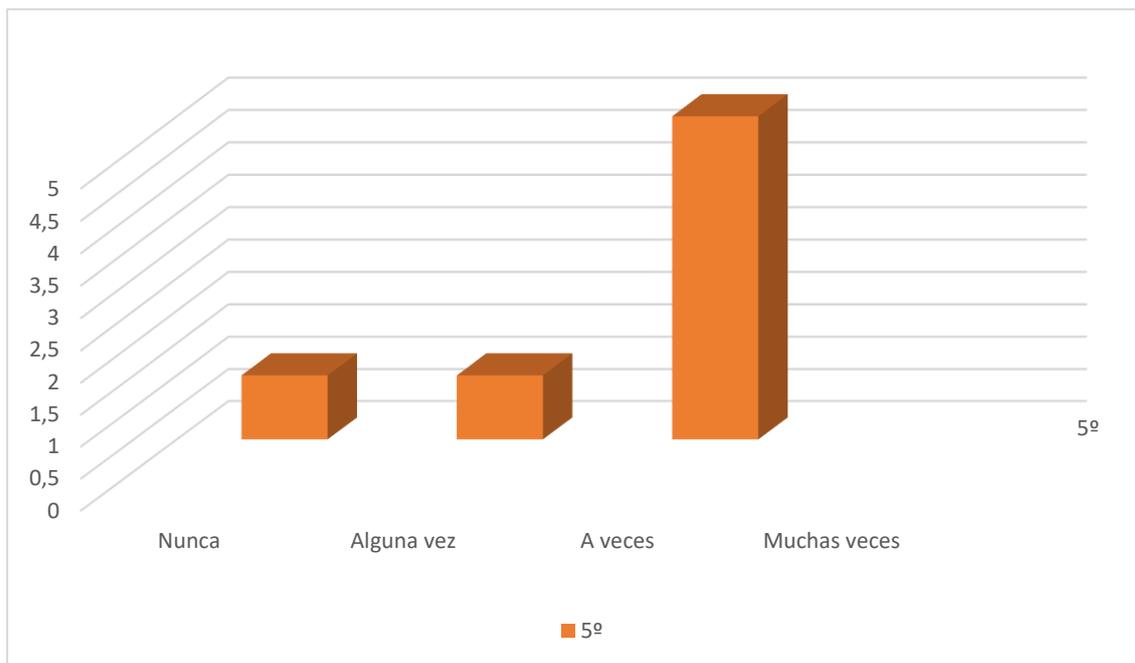


Figura 12 ¿Te has sentido acosado sexualmente, y has sentido miedo por esa razón?*

La mayoría de los alumnos de 5º reconocen que, a veces, se han sentido acosados sexualmente y han sentido miedo por ello.

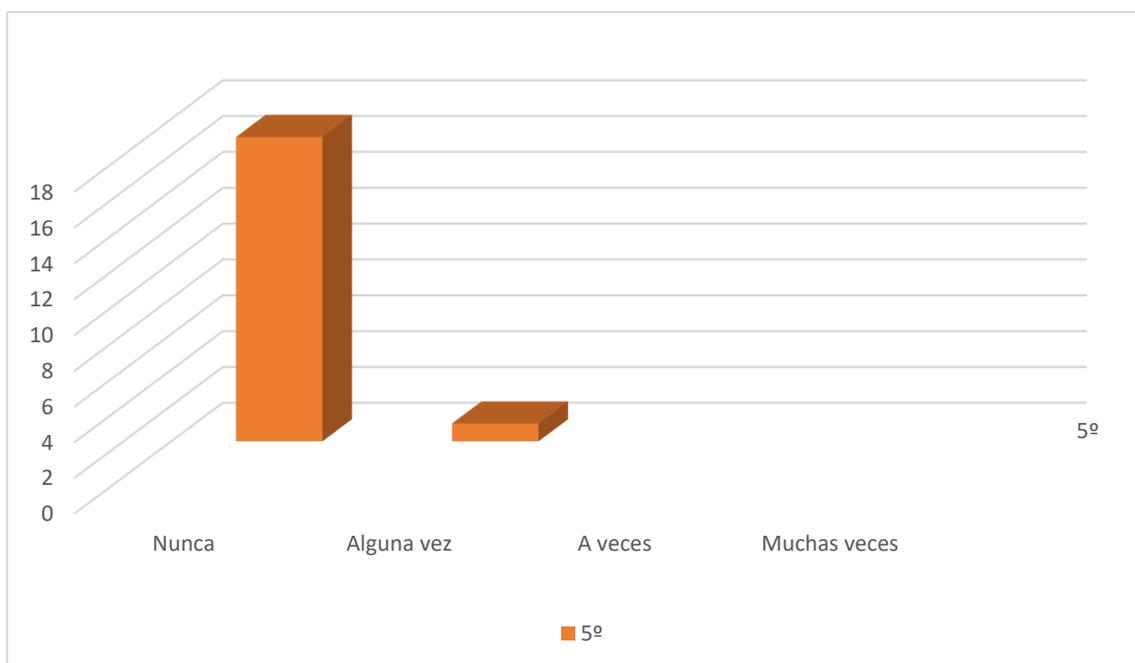


Figura 13 ¿Crees que tu forma de expresarte y de comportarte, ha podido dar lugar a que otro/a se sienta acosado sexualmente por ti?*

Sin embargo, cuando la pregunta cambia de sujeto activo, casi la totalidad de los alumnos dicen que nunca ha acosado sexualmente a otro compañero.

*Dada la edad de los alumnos de 2º de Primaria, no se ha considerado pertinente plantearles tales cuestiones.

7.2 ANÁLISIS POR SEXO

De la misma forma que anteriormente se han realizado las gráficas en relación al grupo-clase, se hará lo mismo con el concepto sexo.

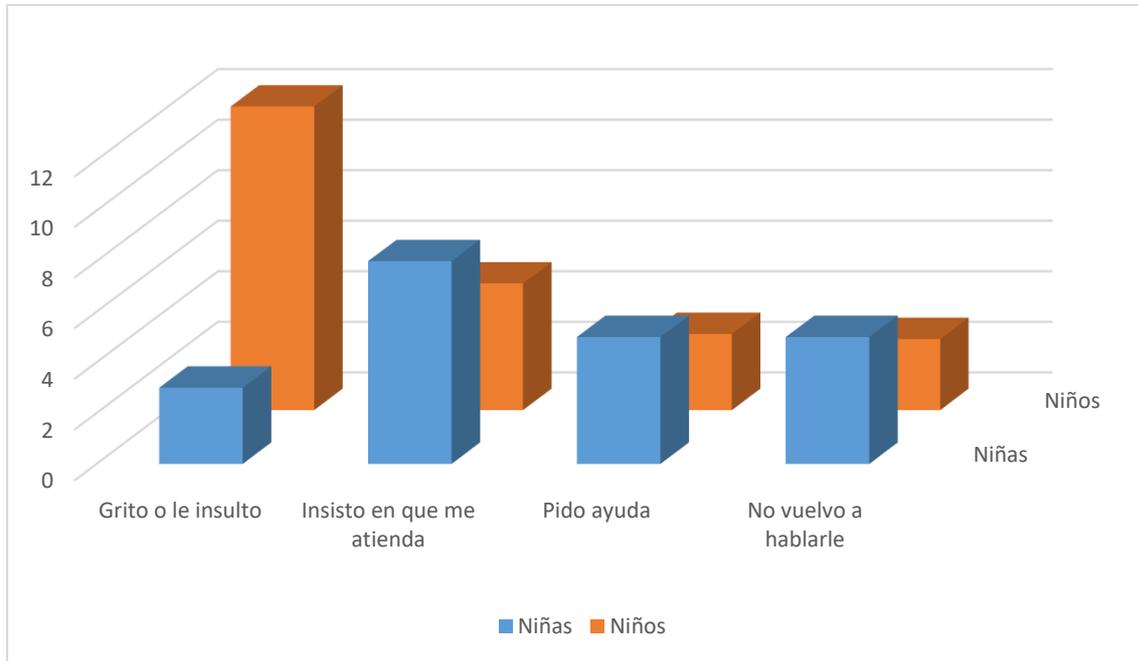


Figura 14 Un compañero/a trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas

En esta figura, resulta llamativo que los niños recurran a gritar o insultar, mientras que las niñas lo hagan para continuar con el diálogo e intentar explicarse.

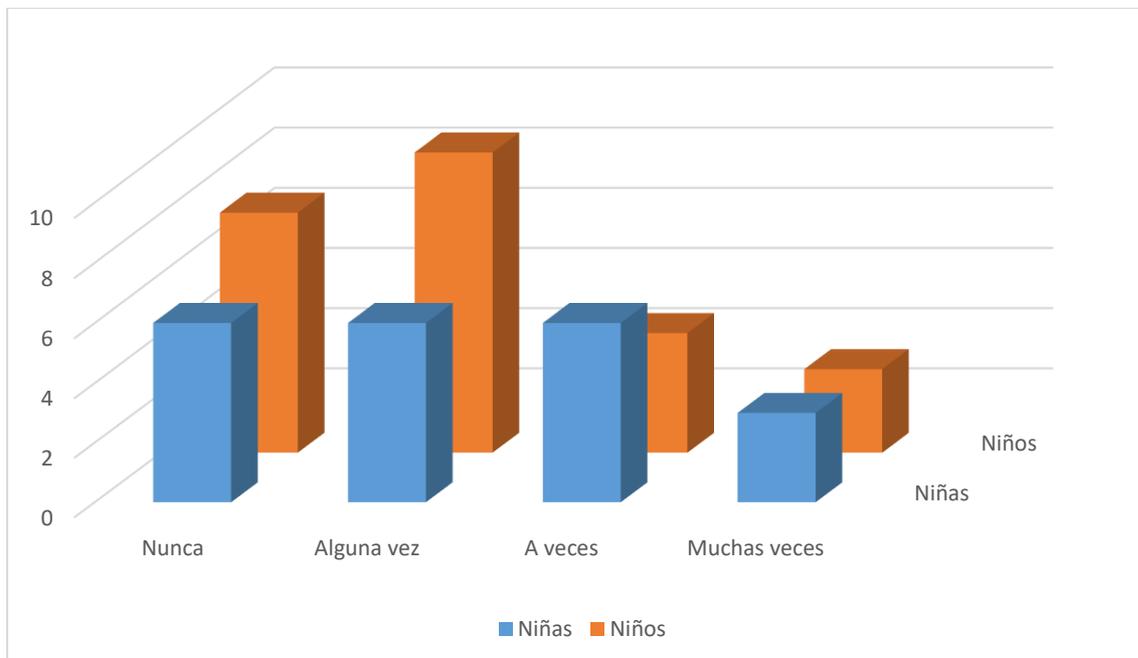


Figura 15 Cuando tienes conflictos con algún compañero/a, ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?

Tanto niños como niñas en esta ocasión, reconocen que nunca o alguna vez busca ayuda para resolver un conflicto.

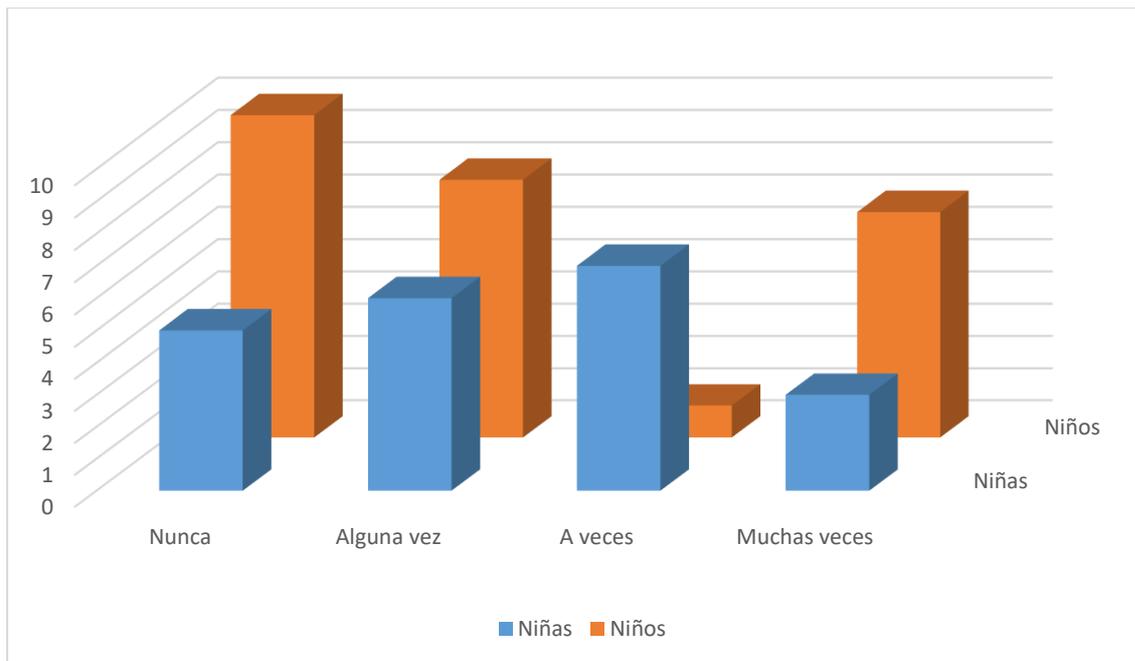


Figura 16 Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?

Aquí las niñas se muestran más empáticas que los niños, los cuales, nunca piensan en el posible pensamiento de la persona con la que ha tenido el conflicto, siendo ésta la opción más marcada por ellos.

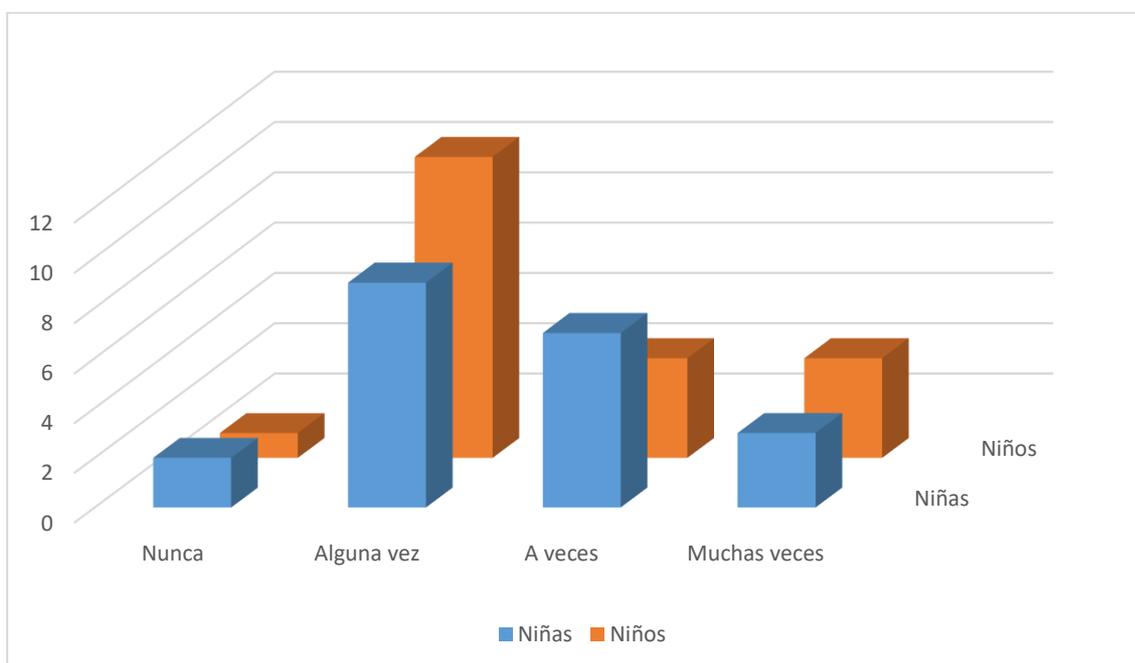


Figura 17 ¿Intervienen tus profesores en la resolución de conflictos?

Tanto niños como niñas opinan que alguna vez el maestro interviene en el conflicto.

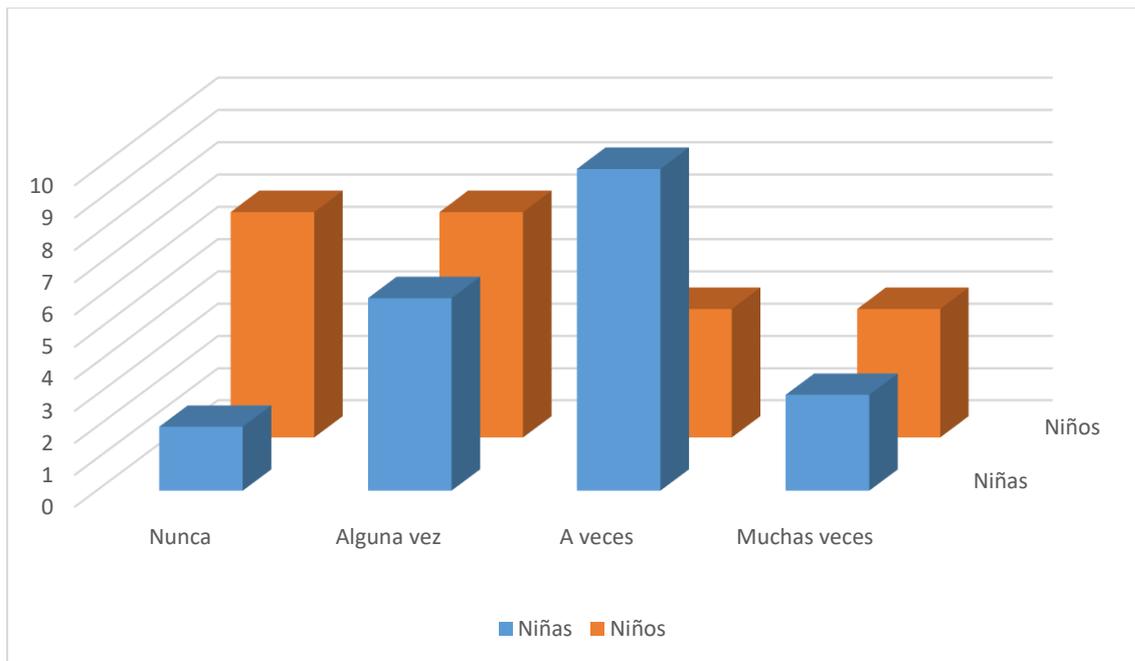


Figura 18 ¿Intervienen los otros compañeros en la resolución de conflictos?

En esta cuestión, las niñas opinan que otros compañeros, a veces, intervienen en la resolución de conflictos, mientras que los niños opinan que alguna vez o nunca intervienen otros compañeros.

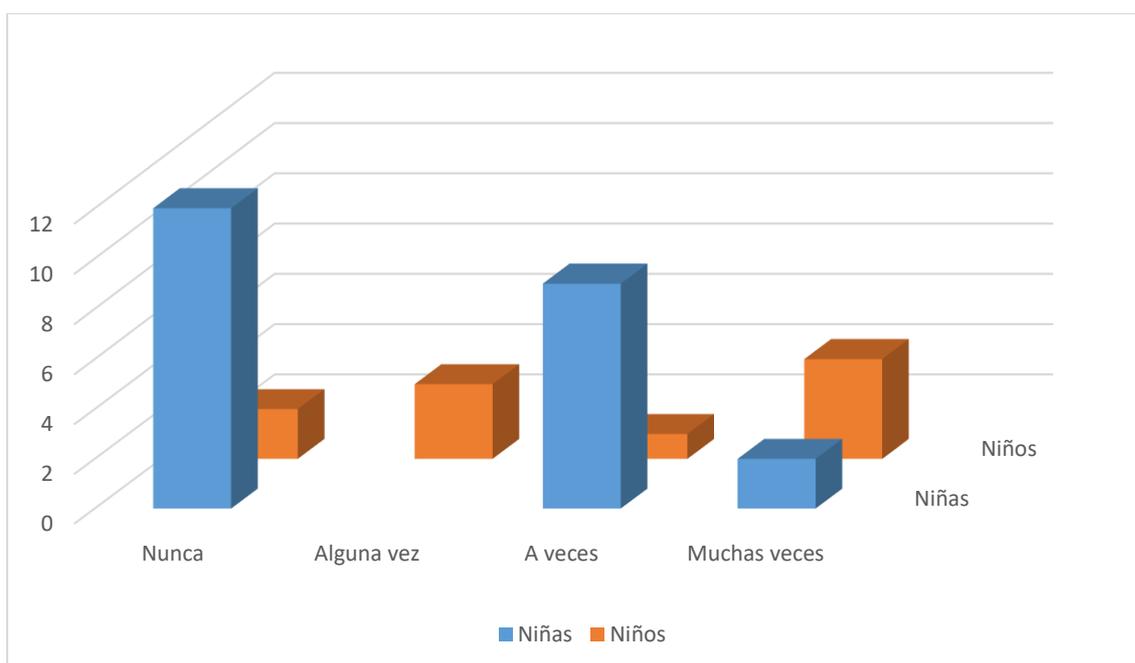


Figura 19 ¿Cuántas veces te sientes insultado, ridiculizado, te dicen motes y se meten verbalmente contigo en el centro?

Las respuestas mayoritarias de las niñas, en esta pregunta, son nunca o a veces, se sienten insultadas, mientras que, en los niños, la respuesta más seleccionada es muchas veces.



Figura 20 ¿Insultas a otros, los ridiculizas, les dices motes y te metes verbalmente con ellos?

Las niñas opinan que nunca o alguna vez insulta o ridiculiza a otros, mientras que los niños lo hacen desde alguna vez a muchas veces.

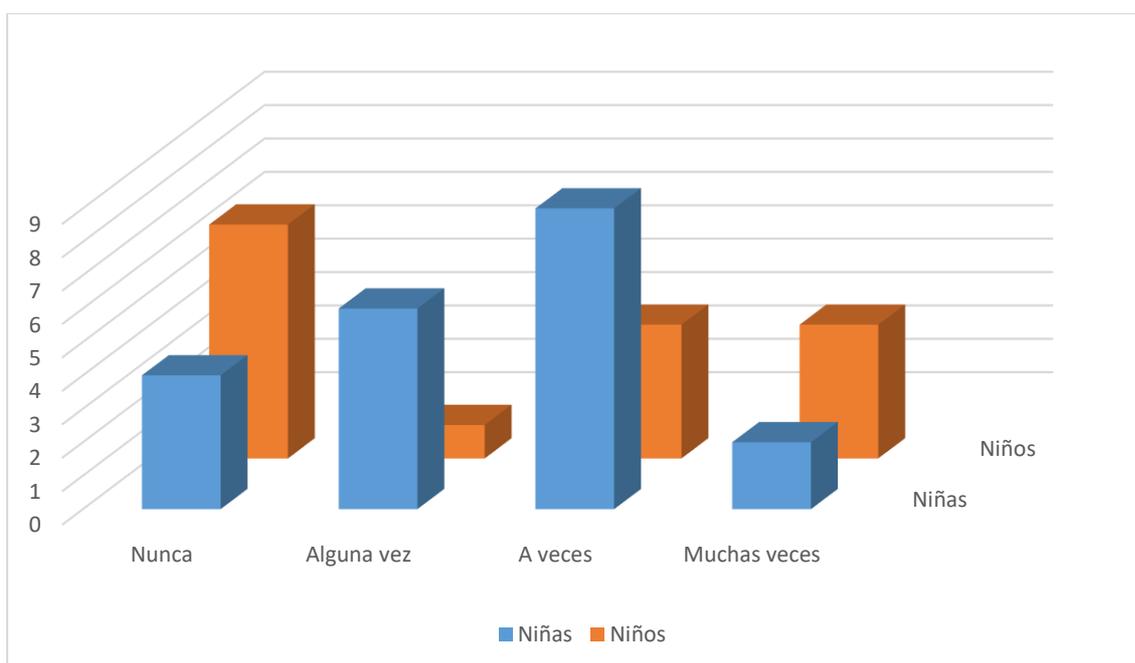


Figura 21 ¿Te ha pasado que otros hablan mal de ti a tus espaldas y has perdido amigos por eso?

La respuesta más frecuente en los niños para esta pregunta es nunca, mientras que las niñas optan por “a veces”.

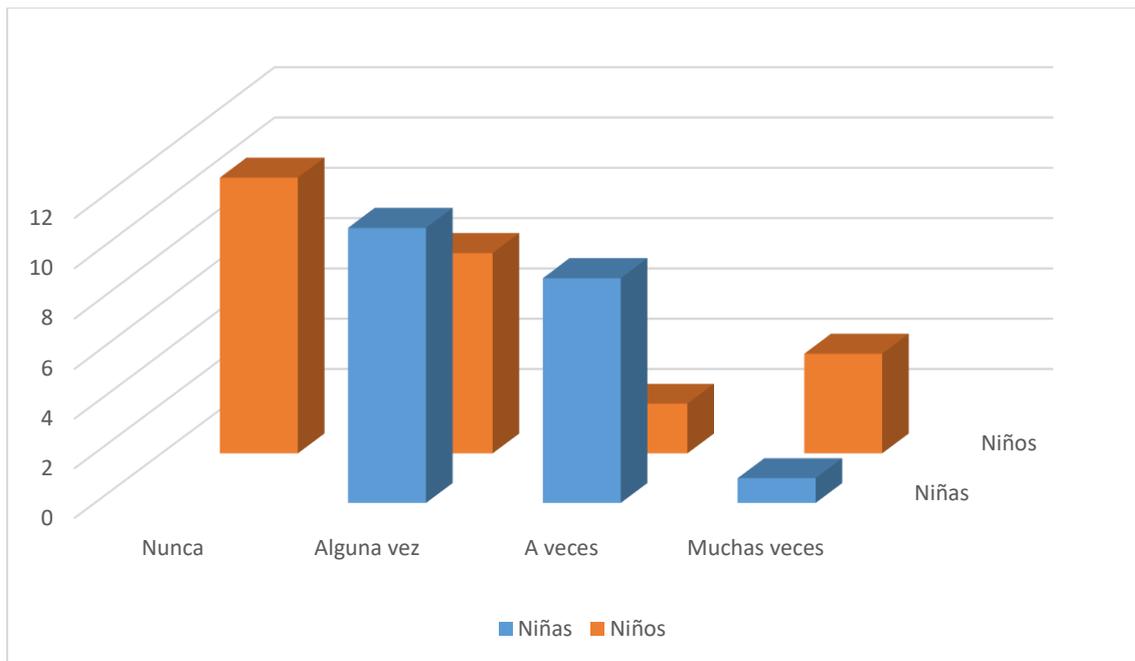


Figura 22 ¿Cuántas veces hablas mal de una persona que no te cae bien, procurando que otros piensen mal de ella?

En esta ocasión las respuestas de niñas y niños son más parejas; mientras que las niñas optan por “alguna vez”, los niños “nunca” lo hacen.

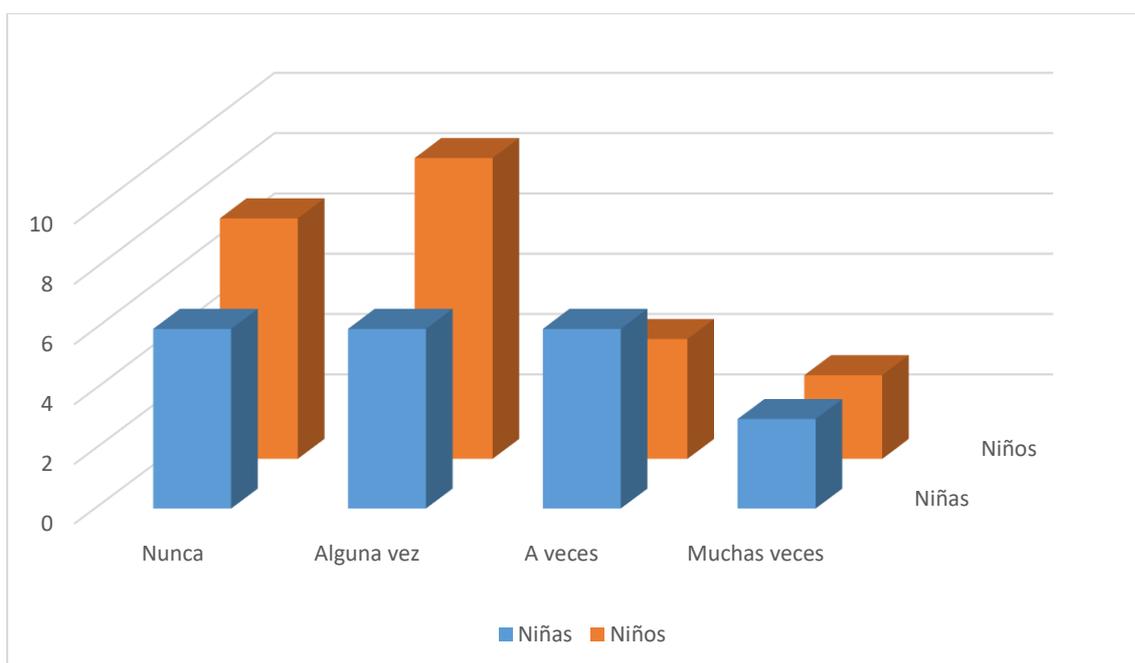


Figura 23 ¿Te has sentido perseguido, hostigado o intimidado por otros de forma prolongada?

La respuesta de los niños ante esta cuestión se centra en la inexistencia o escasa presencia de la persecución en sus vidas, mientras que la respuesta de las niñas no ofrece una mayoritaria, puesto que las cuatro posibles respuestas están equilibradas.

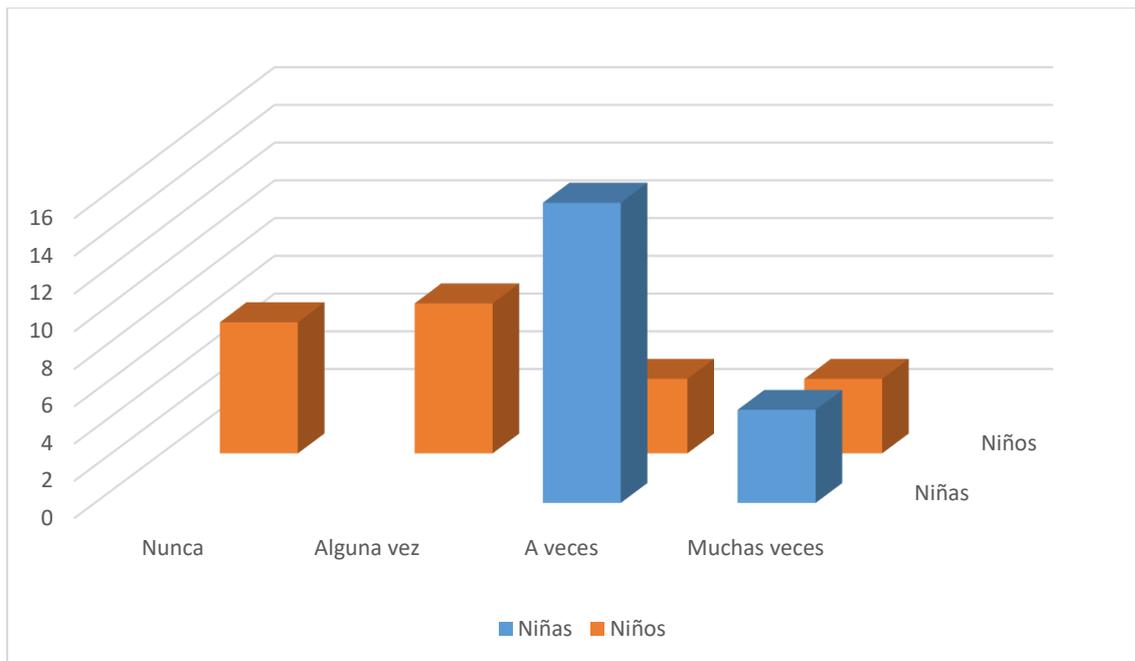


Figura 24 ¿Has perseguido, hostigado e intimidado, en solitario o en grupo a otros u otras?

En esta pregunta, los niños no ofrecen una respuesta que destaque sobre las demás especialmente, pero, las respuestas de las niñas se han concentrado en que, a veces, ha perseguido o intimidado a otro u otros.

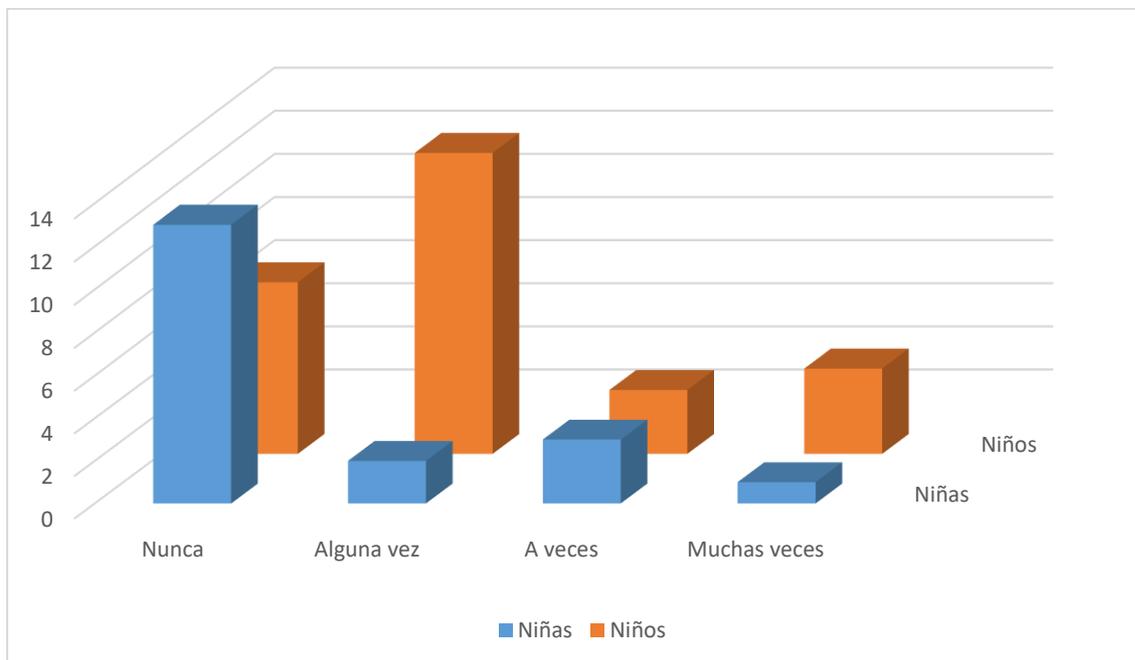


Figura 25 ¿Te has sentido acosado sexualmente, y has sentido miedo por esa razón?*

En esta pregunta, las niñas son tajantes en la respuesta, ya que la gran mayoría de ellas nunca se han sentido acosadas sexualmente, mientras que los niños dicen que, alguna vez, han tenido esa sensación.

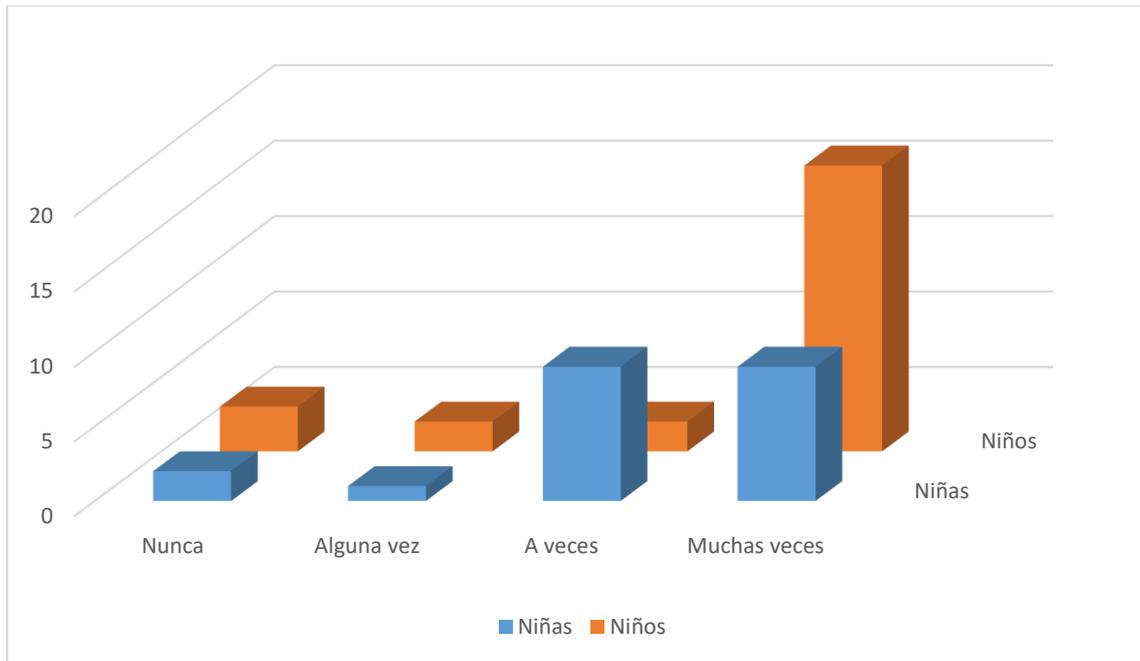


Figura 26 ¿Crees que tu forma de expresarte y de comportarte, ha podido dar lugar a que otro/a se sienta acosado sexualmente por ti?*

Las respuestas dadas por niños y niñas en esta pregunta contrastan bastante con la anterior y muestra que tanto niñas como niños sienten que han acosado a otros. Los niños contestan que esta actitud se repite muchas veces, mientras que, en las niñas, las respuestas más seleccionadas son “a veces” y “muchas veces”.

*Dada la edad de los alumnos de 2º de Primaria, no se ha considerado pertinente plantearles tales cuestiones.

Con los datos obtenidos del anterior análisis, queda reflejado que es necesario trabajar ciertas actitudes que desembocan en la crítica, la falta de diálogo, el insulto o la ridiculización del otro, por lo que es necesario crear una propuesta de intervención que se ajuste a estos parámetros con el objetivo de prevenir y corregir estas actitudes y que se presenta y trabaja en el siguiente apartado.

Como conclusión final, después de pasar la prueba T (una de las herramientas que se han utilizado) se observa que donde se obtienen datos significativos son en las variables 3 y 7 que se corresponden con la empatía y la ridiculización y los moteos, respectivamente. (ANEXO III)

8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

8.1. ASPECTOS TÉCNICOS

Este proyecto va destinado para llevarlo a cabo con un grupo de 2º y otro de 5º de Primaria del que anteriormente hemos hablado. También se ha creído conveniente extenderlo a las familias de los alumnos, ya que, como defiende Junco Herrera (2010), la escuela debe encargarse de concienciar a las familias de la problemática existente y que las relaciones familias-maestro deben ser fundamentales para la educación del alumnado y así poder establecer pautas y acuerdos que regulen sus comportamientos.

El proyecto se llevará a cabo en el centro anteriormente citado utilizándose según la actividad diferentes espacios (aula, biblioteca, patio, etc.).

La temporalización del mismo está pensada para realizarse durante un curso escolar a través de diferentes actividades.

El proyecto constará de las siguientes fases:

- Fase inicial. Donde se detectarán los problemas y la concienciación sobre la necesidad de adquirir una serie de hábitos que nos lleven a mejorar las relaciones en el grupo-clase y con el resto del alumnado del centro. En este caso la herramienta utilizada en esta fase inicial ha sido la encuesta de Ortega y Del Rey (2003) que hemos pasado a los alumnos/as de 2º y 5º de Primaria, y que posteriormente hemos analizado en el apartado anterior.
- Fase de desarrollo. En la que se pondrán en marcha las actividades planteadas.
- Fase final. Donde se evaluarán el proyecto y su funcionamiento, las dificultades encontradas, el trabajo realizado por alumnos y la autoevaluación del proceso de enseñanza (motivación, contextualización, planificación del proyecto, adecuación al nivel de los alumnos, temporalización, diseño de actividades que trabajen las TIC en el aula, etc.) Anexo II.

8.2. Aspectos del programa

El principal problema que se detecta antes de poner en marcha el proyecto, es la escasa motivación por parte de los alumnos y concienciación por las familias ya que, como se ha comentado anteriormente, son muchos los autores (Delgado y Ricapa, 2010; Llor, 2016) que señalan la influencia en la importancia de las relaciones intrafamiliares en el desarrollo y ajustes psicológicos de los niños, así como, señalan a las familias como la primera educadora moral y social del niño.

El ser humano es social por naturaleza, no vive aislado del resto y, por lo tanto, debe aprender no solo unas normas de convivencia básicas sino también otros aspectos más complejos como puede ser el ponerse en la piel del otro. Por este motivo, y para paliar esta dificultad concreta, se ha partido de una serie de actividades en la que se trata de cambiar la visión y concienciarles sobre el papel que juega la convivencia y las habilidades sociales en el desarrollo integral de la persona.

8.3. Estrategias y actividades

Las actividades que se van a realizar en este programa giran en torno a una doble vertiente. Por un lado, se planificarán una serie de actividades para realizar con la familia que consistirán en realizar una reunión inicial con ellos, en la que partiendo de informarles de la situación en la que nos encontramos y las necesidades detectadas, tratar de concienciarlos de la importancia que desempeña la convivencia, ya no solo en el aula sino también, en el hogar y concienciarles del papel que ellos juega en este proceso siendo necesaria su implicación en este proyecto en el que la escuela y la familia deben ir de la mano.

Por otro lado, se les facilitará una serie de pautas orientativas a seguir para que las familias participen en el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos e hijas.

1. **Dar ejemplo.** Las personas adultas deben ser un modelo para los niños y niñas. Es recomendable que, delante de ellos y ellas, no se den situaciones contrarias a las que se están trabajando en la escuela.
2. **Escuchar.** Con la ayuda de preguntas de los niños y niñas, los adultos pueden seguir aprendiendo. Deben estar pendientes de sus dudas y dar explicaciones sobre sus miedos e inquietudes.
3. **Compartir.** Es importante que la familia pueda opinar respecto a un conflicto ocurrido en clase, y la coordinación entre escuela y hogar debe ser fluida y continua.
4. **Proponer, no imponer.** Es mejor sugerir que imponer. Debe darse la oportunidad de que cada uno exprese el motivo por el que ha reaccionado de esa forma y a través del diálogo y la comunicación llegar a poder resolver los posibles problemas que se puedan plantear.
5. **Acompañar.** El apoyo de la familia es necesario en todas las edades. De esta manera se sienten más implicados en este proceso de trabajo de habilidades y/o conflictos en la escuela y convertirse en una base para la comunicación.
6. **Ser constantes.** Todos los días hay que reservar un tiempo para hablar. Hay que buscar momentos relajados, con buena disposición para la comunicación. En estos momentos

no se debe sentir obligaciones de ningún tipo y se debe buscar un lugar tranquilo en un ambiente reservado.

7. **Respetar.**

8. **Pedir consejo.** El colegio, tutores, especialistas, serán excelentes aliados. Es importante participar, de manera conjunta, en la educación de los hijos y las hijas. Se recomienda acompañarlas y escuchar los consejos de terceros.

9. **Estimular, alentar.** Cualquier situación puede proporcionar motivos para llegar a convertirse en un aprendizaje.

8.3.1 *Actividades para realizar en el aula*

Como introducción a este apartado, hay que destacar diferentes cuestiones que hemos tenido en cuenta además del análisis de los resultados obtenidos para la realizar una correcta intervención:

En primer lugar y como hemos venido desarrollando a lo largo de todo el TFG, existe una gran variedad de estudios que demuestran cómo algunos factores personales como el control de emociones y el comportamiento, la autoestima o el rendimiento académico están influidos de forma muy significativa por las habilidades sociales, Además, no sólo son importantes a nivel de relación entre personas, sino que son básicas para llevar una adecuada vida tanto familiar como escolar.

En segundo lugar, se da un consenso entre autores a la hora de considerar el período de la infancia y adolescencia como el mejor para aprender y poner en práctica las habilidades sociales, debido a que el desarrollo de estas habilidades está muy relacionado con las características evolutivas de los niños y por tanto en cada momento se puede destacar una cierta facilidad para un determinado tipo de habilidades.

Y por ultimo, no podemos obviar que el primer círculo en el que los niños empiezan a desarrollar sus habilidades sociales es la familia, pero, cuando llegan al colegio, su círculo se amplía a iguales y adultos que no conocen y deben aprender a poner en práctica otro tipo de habilidades en un contexto completamente diferente.

En este sentido, Castillo y Sánchez (2009, p.9.) afirman que “el proceso de socialización tiene características diferentes en función de la etapa de la vida. En la infancia, las primeras relaciones se establecen con la madre o con las personas que le cuidan. Lentamente irá adquiriendo hábitos, habilidades y destrezas que de forma progresiva avanzaran hacia su

autonomía e irá convirtiéndose en un ser social. Con la escolarización aparece el grupo, se adquiere la noción de pertenencia al mismo y se inician los juegos grupales y se aceptan y respetan una serie de normas”.

Las investigaciones realizadas en este respecto indican que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal, es necesaria una instrucción directa (Monjas y González, 1998, p.47), de ahí la importancia de que se trabajen en el aula como parte del currículum ordinario y aprovechando las experiencias reales que se dan para ponerlas en práctica.

Además, los programas de HHSS en la etapa de Educación Infantil deben suponer la participación conjunta del colegio y la familia. Para ello se deben seleccionar aquellos objetivos o conductas que puedan trabajarse de forma paralela, es decir, tanto en el contexto escolar como en el familiar, con el objetivo de unificar criterios, de proporcionar al niño diferentes experiencias de aprendizaje en los distintos contextos, con el fin de que dichos aprendizajes sean consistentes y fácilmente generalizables.

Siguiendo las pautas que establece Monjas en su Programa de Asertividad y Habilidades Sociales, y adaptándolas a los resultados obtenidos de las encuestas que se ha pasado, proponemos las siguientes actividades que van a girar en torno a tres bloques:

- Expresión y comprensión de emociones
- Habilidades sociales básicas
- Normas de cortesía

Incidir también en la importancia de que, tal y como señala la citada doctora en Psicología, estas actividades no pueden llevarse a cabo de forma puntual, sino que deben formar parte del currículum ya que es un proceso lento y los resultados solo pueden ser observables a largo plazo.

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA EL AULA		
EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN DE EMOCIONES	HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	NORMAS DE CORTESÍA
1. Estar contento / alegre	7. Aprendo a escuchar	10. Saludos y despedidas
2. ¿Cuándo me pongo contento?	8. El volumen de voz	11. Doy las gracias
3. Estar triste	9. Aprendo a regular mi volumen de voz	12. Pido perdón
4. ¿Cuándo me pongo triste?		
5. Estar enfadado		
6. ¿Cuándo me enfado?		

EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN DE EMOCIONES

En este primer bloque de actividades, se trabajarán las emociones básicas: alegría, tristeza y enfado. Se dedicará una semana a cada emoción y las actividades que se llevarán a cabo serán la siguientes:

Actividad 1: Estar contento

Objetivo	Expresar y comprender la emoción de alegría / estar contento.
Desarrollo	Se realizará una asamblea con todos los alumnos en la que se hará una lluvia de ideas sobre lo que quiere decir estar contento o alegre. Los alumnos podrán participar libremente contando experiencias y el maestro irá guiando la asamblea de manera que todos participen en ella. Tras realizar la asamblea, se proyectará en la pizarra digital diversas imágenes de personas que están contentas y los alumnos deberán imitar estas expresiones. Por último, cada alumno realizará un dibujo de una persona que esté contenta y lo decorará posteriormente con el material que elija (ceras, rotuladores, plastilina, etc.).
Material	Pizarra digital, folios, ceras, rotuladores, plastilina, pintura de dedo.

Actividad 2: ¿Cuándo me pongo contento?

Objetivo	Analizar situaciones en las que una persona se pone contenta, identificando los motivos que causan esta emoción.
Desarrollo	<p>Para esta actividad, los alumnos dispondrán de un cuaderno elaborado por el maestro (ver anexo 1) en el que deben dibujar dos situaciones que les han puesto contentos en casa y escribir una palabra que describa dicha situación. Para esta actividad, se requerirá de la colaboración de los padres, deberán hablar con sus hijos acerca de lo que ha pasado para así poder reflexionar juntos sobre la situación que ha provocado esta emoción.</p> <p>El día que se acuerde, los alumnos llevarán sus cuadernos a clase y en asamblea contarán sus experiencias explicando la situación a sus compañeros, los cuales podrán hacer preguntas sobre lo que están escuchando. Por último, se hablará en qué tipo de situaciones planteadas en el cuestionario que pasamos les hacen sentirse felices o contentos (cuando son escuchados, cuando alguien le ayuda a resolver un conflicto, etc).</p>
Material	Cuaderno proporcionado por el maestro, lápices, colores

Actividad 3: Estar triste

Objetivo	Expresar y comprender la emoción de tristeza.
Desarrollo	Para esta actividad se seguirá el mismo proceso que para la actividad 1 pero cambiando la emoción a trabajar, que en este caso es tristeza.
Material	Pizarra digital, folios, ceras, rotuladores, plastilina, pintura de dedo.

Actividad 4: ¿Cuándo me pongo triste?

Objetivo	Analizar situaciones en las que una persona se pone triste, identificando los motivos que causan esta emoción.
Desarrollo	Para esta actividad se seguirá el mismo proceso que para la actividad 2 pero cambiando la emoción a trabajar, que en este caso es tristeza. Se les planteará qué situaciones de las citadas en el cuestionario les hacen sentirse más tristes (el tener un conflicto con alguien, cuando no se sienten escuchados, cuando se sienten ridiculizados, o cuando son ellos los que ridiculizan a alguien)
Material	Cuaderno proporcionado por el maestro, lápices, colores.

Actividad 5: Estar enfadado

Objetivo	Expresar y comprender la emoción de enfado.
Desarrollo	Para esta actividad se seguirá el mismo proceso que para la actividad 1 pero cambiando la emoción a trabajar, que en este caso es el enfado, comparando como no a todos tiene por qué enfadarnos o molestarnos las mismas cosas. Después, trataremos de analizar a qué se deben esos cambios.
Material	Pizarra digital, folios, ceras, rotuladores, plastilina, pintura de dedo.

Actividad 6: ¿Cuándo me enfado?

Objetivo	Analizar situaciones en las que una persona se enfada, identificando los motivos que causan esta emoción.
Desarrollo	Para esta actividad se seguirá el mismo proceso que para la actividad 2 pero cambiando la emoción a trabajar, que en este caso es enfado. Les preguntaremos cómo actúan en este caso si tartan de dialogar, si por el contrario necesitan alejarse, si se han parado a pensar cómo se pueden sentir los demás cuando se enfadan, si se han parado a pensar qué cosas que nosotros hagamos pueden enfadar a los demás y cómo podríamos hacer para solucionarlo.

Material	Cuaderno proporcionado por el maestro, lápices, colores.
-----------------	--

Actividad 7: Aprendo a escuchar

Objetivo	Potenciar la escucha activa.
Desarrollo	<p>Para esta actividad se realizarán grupos de 5 alumnos. El maestro explicará la actividad poniendo un ejemplo con uno de los grupos: empezará a contar una historia sencilla y por turnos (previamente establecidos), los demás deberán continuar esta historia. El tiempo de participación debe ser muy corto, teniendo en cuenta la edad de los alumnos. El objetivo que se pretende conseguir es que los alumnos estén escuchando de forma activa a los compañeros que están hablando para así poder seguir la historia. Para ello, el maestro explicará cómo se deben comportar para poder escuchar a los demás:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es importante mirar a la persona que está hablando. Para escuchar “hay que abrir muy bien las orejas”, se puede utilizar esta expresión para motivar a los alumnos a que escuchen. - El maestro irá pasando por los diferentes grupos para evaluar mediante la observación directa la participación de los alumnos en la actividad.

Actividad 8: El volumen de voz

Objetivo	Aprender que se puede utilizar un volumen diferente de voz dependiendo de la situación.
-----------------	---

Desarrollo	<p>Para esta actividad se realizará una asamblea en la que se hablará acerca del volumen de voz que se puede utilizar en las diferentes situaciones. El maestro irá realizando preguntas, por ejemplo: ¿en qué sitios tenemos que hablar bajito? ¿Dónde podemos chillar?</p> <p>¿Cuándo tenemos que estar en silencio?, etc. Se trabajará mediante carteles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El silencio - El susurro - El tono de voz normal, tono de conversación - Los gritos <p>Tras hablar acerca de los diferentes tonos, se pondrán en práctica. El maestro irá diciendo palabras que los alumnos deberán repetir en el tono de voz que él diga, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Vamos a decir la palabra “agua” susurrando”. - “Vamos a decir la frase “quiero jugar” en tono de voz normal”. - “Vamos a decir la palabra “pelota”, gritando”. <p>Después se puede realizar la misma actividad, pero en vez de ser el profesor quien diga las palabras, serán los alumnos quienes por turno irán diciendo lo que los demás deben decir. Por último, se realizarán 4 murales atendiendo a los tonos de voz trabajados y los lugares en los que se pueden utilizar y se colgarán en el aula.</p>
-------------------	---

Actividad 9: Aprendo a regular mi volumen de voz

Objetivo	Poner en práctica y regular el volumen de voz en situaciones reales.
Desarrollo	<p>Para esta actividad, primero se hará un breve repaso de lo que se trabajó en la actividad anterior. Los alumnos deberán ir a los lugares que el profesor les indique y allí hablar y mantener un tono y volumen de voz adecuado.</p> <p>Los lugares a los que los alumnos irán son los siguientes: biblioteca, gimnasio, patio, comedor y aula.</p>

Material	Ningún material específico
-----------------	----------------------------

Actividad 10: Saludos y despedidas

Objetivo	Conocer en qué consiste el saludo y la despedida y en qué situaciones se debe poner en práctica.
Desarrollo	<p>Para esta actividad se utilizará la metodología de role-playing. Se escenificarán diferentes situaciones en las que los alumnos deberán saludar y despedirse en el momento adecuado. Algunas de las situaciones que se escenificarán son por ejemplo: la llegada a un restaurante a comer, ir a comprar el pan, encontrarse a un amigo por la calle, etc.</p> <p>Una vez acabado el role-playing, se realizará una asamblea en la que los alumnos pondrán en común cómo pueden saludar y despedirse de una persona, qué palabras o expresiones se pueden utilizar. Con esta información se realizarán dos murales que se colocarán en la puerta del aula, para entrar se verán en mural de los saludos y para salir el de las despedidas.</p>
Material	Materiales y objetos relacionados con la escena que se va a representar, por ejemplo: cubiertos, alimentos de juguete, carrito de la compra, etc. Además, papel continuo y rotuladores gordos de colores.

Actividad 11: Doy las gracias

Objetivo	Trabajar diferentes situaciones en las que se deba dar las gracias por algo.
-----------------	--

Desarrollo	<p>Para trabajar esta habilidad se utilizará una metodología práctica en la que los alumnos puedan dar las gracias a un compañero por prestarle algo.</p> <p>Se dividirá la clase en 5 grupos en los que cada uno será responsable de un material diferente para realizar una actividad plástica libre. Los alumnos podrán utilizar el material que deseen, siempre y cuando se lo pidan al compañero que lo tiene y le den las gracias por ello.</p> <p>En un primer momento, el maestro se limitará a observar el comportamiento de los alumnos para después poder hacer una asamblea y comentar con ellos la importancia de dar las gracias cuando alguien nos deja algo. Después se irán comentando otras situaciones en las que se puedan dar las gracias y se escenificarán.</p>
Material	Folios, rotuladores, ceras, plastilina, pegamento, gomets.

Actividad 12: Pido Perdón

Objetivo	Trabajar diferentes situaciones en las que se deba pedir perdón.
Desarrollo	<p>Esta actividad girará en torno al cuento: “¿Me perdonas?”. El maestro leerá el cuento a los alumnos dispuestos en círculo. Utilizará un lenguaje corporal exagerado para que los alumnos puedan comprender mejor la historia y además irá realizando preguntas a medida que lee el cuento para asegurarse de que lo comprenden. Al finalizar, se realizará un debate acerca del cuento, y de la acción de pedir perdón, porque es tan importante hacerlo. Los alumnos podrán contar experiencias en las que hayan tenido que pedir perdón o alguien le haya tenido que pedir perdón a ellos. Se comentarán las situaciones más típicas en las que una persona debe pedir perdón a otra. Se les propondrá, como actividad final, que entre todos escribamos un cuento en el que tratemos de encontrar la solución a todos los problemas que han surgido en el aula y que nos hacen sentir tristes o enfadados.</p>

Material	Moncayo, C. (2015/04/23). Cuento: ¿me perdonas? (Archivo de vídeo). Recuperado a día 31/05/16 de https://www.youtube.com/watch?v=SGYULiXsfT4 .
-----------------	--

9. METODOLOGÍA

En el contexto del aula, es muy importante adaptar las estrategias y metodología de trabajo a los alumnos, tanto a su edad como a sus características personales. Durante el proceso de aprendizaje se deben dar diversas variables para que éste resulte eficaz: el alumno necesita ver cómo se realiza una determinada conducta, ponerla en práctica y además son necesarias recompensas para motivarle y hacerle ver por qué se debe comportar de esa manera. Entre las estrategias más utilizadas que tienen en cuenta esta serie de variables para trabajar las HHSS en Educación Primaria, se encuentran las siguientes:

Modelado o aprendizaje por imitación: ha resultado ser una estrategia muy útil en el aula. Se dan tres tipos diferentes de aprendizaje por modelado: *el aprendizaje por observación*, según el cual se aprende una conducta porque se observa en los demás; *aprendizaje por refuerzo o debilitamiento de una conducta*, según el cual, la propia conducta puede reforzarse o debilitarse debido a la observación de la conducta de otros niños, siendo premiados o castigados por dicha conducta; y por último, *la facilitación de conductas*, o la realización de conductas previamente aprendidas y que ya se encuentran en el repertorio del comportamiento del niño y son recibidas de forma positiva por los demás.

Gran parte del modelado que se da en el aula es provisto por el maestro, por tanto, es fundamental que éste comprenda cómo se da este tipo de aprendizaje para así poder fomentarlo y ser un buen modelo para sus alumnos.

Juegos de roles: se trata de crear una situación en la que una persona debe actuar y comportarse de una determinada manera y que normalmente no es cómo suele comportarse. Este tipo de estrategia se utiliza para cambiar las conductas o comportamientos de una persona ante una determinada situación.

Feedback sobre la conducta: esta estrategia implica proporcionarle al niño información sobre cómo ha realizado una determinada conducta, tanto en juego de roles o cualquier otra situación en la que deba poner en práctica lo aquello que está aprendiendo. Este feedback que se le da al niño puede hacerse mediante diversas

técnicas, como por ejemplo las recompensas materiales y especialmente los refuerzos sociales. En este sentido, es importante remarcar que el maestro debe tener en cuenta las diferencias individuales a la hora de reforzar una conducta, ya que lo que para un niño puede ser un importante refuerzo, para otro niño puede no serlo. McGehee y Thayer (1961, p. 140) postularon que "lo que una persona considera como una experiencia gratificante puede ser percibido por otro individuo como algo neutral o no gratificante, o incluso como un castigo".

- Entrenamiento en la generalización de conductas: esta es una de las estrategias más importantes que se deben utilizar a la hora de enseñar HHSS. El aprendizaje que se da en aula debe generalizarse a otros contextos y ponerse en práctica con personas diferentes. Es por este motivo, que durante en aprendizaje se deben utilizar diferentes ambientes educativos, diferentes modelos y maestros, y diferentes alumnos para poder generalizar al máximo estos aprendizajes.

También se debe insistir en que se va a potenciar un aprendizaje activo y basado en las experiencias de los alumnos, de esta forma ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje y participan en todo momento en él, como se ha comentado anteriormente, tanto de forma individual como colectiva. La metodología a utilizar además, va ser flexible y se va a adaptar a las distintas necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Desde el punto de vista de Ortega y Rey (2004, p.60) "la escuela, se configura como un contexto ideal para el desarrollo social, afectivo y moral de los niños y niñas, pues supone un marco de aprendizaje, exploración y puesta en práctica de emociones, habilidades, y comportamientos. Es en las relaciones con los iguales donde se despliegan todas las destrezas sociales aprendidas dentro del seno familiar: comprender a los otros, anticipar conductas en los demás, expresar, modular u ocultar sentimientos, adaptarse a los demás, etc. Es en este contacto con los iguales donde se continúan desarrollando las habilidades sociales necesarias para convivir en sociedad, y donde se aprende también que hay que ser hábil socialmente para ser aceptado por los demás"

refuerzos sociales. En este sentido, es importante remarcar que el maestro debe tener en cuenta las diferencias individuales a la hora de reforzar una conducta, ya que lo que para un niño puede ser un importante refuerzo, para otro niño puede no serlo. McGehee y Thayer (1961, p. 140) postularon que "lo que una persona considera como una experiencia gratificante puede ser percibido por otro individuo como algo neutral o no gratificante, o incluso como un castigo".

- Entrenamiento en la generalización de conductas: esta es una de las estrategias más importantes que se deben utilizar a la hora de enseñar HHSS. El aprendizaje que se da en aula debe generalizarse a otros contextos y ponerse en práctica con personas diferentes. Es por este motivo, que durante en aprendizaje se deben utilizar diferentes ambientes educativos, diferentes modelos y maestros, y diferentes alumnos para poder generalizar al máximo estos aprendizajes.

También se debe insistir en que se va a potenciar un aprendizaje activo y basado en las experiencias de los alumnos, de esta forma ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje y participan en todo momento en él, como se ha comentado anteriormente, tanto de forma individual como colectiva. La metodología a utilizar además, va ser flexible y se va a adaptar a las distintas necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Desde el punto de vista de Ortega y Rey (2004, p.60) "la escuela, se configura como un contexto ideal para el desarrollo social, afectivo y moral de los niños y niñas, pues supone un marco de aprendizaje, exploración y puesta en práctica de emociones, habilidades, y comportamientos. Es en las relaciones con los iguales donde se despliegan todas las destrezas sociales aprendidas dentro del seno familiar: comprender a los otros, anticipar conductas en los demás, expresar, modular u ocultar sentimientos, adaptarse a los demás, etc. Es en este contacto con los iguales donde se continúan desarrollando las habilidades sociales necesarias para convivir en sociedad, y donde se aprende también que hay que ser hábil socialmente para ser aceptado por los demás

10. EVALUACIÓN

Evaluar es asignar un valor a algo, juzgar. De entre las muchas definiciones que existen de evaluación, voy a resaltar la que formula Tenbrink (1981):

*“evaluación es el proceso de obtención de **información** y de su uso para formular **juicios** que a su vez se utilizarán para formar **decisiones**”*

Es preciso resaltar que cuando evaluamos estamos realizando tanto una **medición** (obtención de información) como una **valoración** (emisión de un juicio). A través de la medición constatamos el estado actual del objeto o situación que queremos evaluar. A través de la valoración realizamos una comparación entre los datos obtenidos en la medición que reflejan el “cómo es” el aspecto a evaluar, y unos determinados parámetros de referencia que reflejan bien el “cómo era” o el “cómo debería ser” dicho aspecto. Esta forma de entender la evaluación implica tres tareas básicas:

- **Recoger información sobre situaciones a evaluar.**
- **Realizar juicios de valor apoyados en los datos obtenidos y en las metas previamente seleccionadas.**
- **Orientar y reconducir la acción didáctica y los procesos de aprendizaje individuales.**

Teniendo en cuenta la normativa vigente en evaluación para la Educación Primaria (**artículo 20 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y artículo 12 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria**) se puede afirmar que la evaluación en la Educación Primaria será **global** y **continua** y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas. En primer lugar, **global**, pues teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo, va referida a las competencias, a los objetivos, a los criterios de evaluación y estándares de aprendizajes evaluables de cada área.

El citado Real Decreto indica:

“los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables”.

10.1 Evaluación Inicial

Por un lado, deberemos diferenciar entre la evaluación inicial que se lleva a cabo al comienzo de la Educación Primaria, donde los tutores de los grupos de alumnos realizarán una evaluación inicial de los mismos. Dicha evaluación incluirá los datos relativos a su escolarización en educación infantil y la historia escolar correspondiente, junto con los datos médicos o psicopedagógicos que revistan interés para la vida escolar, así como los datos referentes que son objeto de estudio de este TFG y que pertenecen a lo que se denomina como “currículum oculto”. Gran parte de los resultados académicos dependerán del ambiente que exista en el grupo-clase. En este caso, la evaluación inicial ha partido de la encuesta que se ha llevado a cabo en la que se han detectado que era necesaria una propuesta de intervención educativa en la que se tratara de mejorar el resultado de algunas actitudes.

Por otro lado, también hay que hacer alusión a la evaluación inicial que se lleva a cabo en todos y cada uno de los cursos para poder conocer y analizar la realidad de la que partimos. Esta realidad no puede ni debe excluir los valores y actitudes que pretendemos alcanzar con nuestro alumnado, ya que de ello dependerá, en gran medida, cómo queremos que sean los hombres y mujeres del mañana.

En el caso de este proyecto, la evaluación inicial ha consistido en pasar una encuesta, analizar los resultados obtenidos y proponer una serie de actividades que ayudaran a mejorar los mismos.

10.2 Evaluación Continua

Es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas. De forma continua el maestro utilizará las distintas situaciones educativas para analizar los progresos y dificultades de los niños, con el fin de ajustar la intervención educativa para que se estimule el proceso de aprendizaje y, en este caso, el ambiente en el que se sucede o se da dicho aprendizaje. Los

objetivos serán el referente inmediato de la evaluación continua para su reelaboración. La evaluación formativa o continua no debe basarse únicamente en pruebas formales, sino que debe incluir la observación de la actividad y el análisis de tareas.

10.3 Evaluación Final

A lo largo del curso escolar, existen determinados momentos en los que todos los maestros y maestras que imparten clase al mismo grupo de alumnos se reúnen para hacer una valoración conjunta de la marcha del grupo y de la situación particular de cada alumno y alumna con respecto a su proceso de aprendizaje, pero también es importante no olvidar aspectos relacionados con motivación, relación con el resto de compañeros, integración en el grupo-clase, normas de convivencia, etc. Estas reuniones son las sesiones de evaluación. La normativa establece que, durante el curso escolar, se celebrarán al menos tres sesiones de evaluación y que la última de estas sesiones tendrá el carácter de evaluación final del curso. Para ello se pueden tomar datos de la evaluación formativa, es decir, los obtenidos durante el proceso, y añadir a éstos otros obtenidos de forma más puntual, y así determinar el grado de consolidación de los objetivos y contenidos propuestos. También se hará constar si se han tomado medidas extraordinarias.

A continuación, se detallan los distintos instrumentos o técnicas de evaluación que se van a emplear para ver en qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos:

- Debate. Al final del proyecto se hablará con los alumnos para ver qué actividades les han resultado más interesantes, en cuáles han tenido más dificultades, cuáles les han motivado más, o cuáles les han parecido de más ayuda. La ventaja de esta herramienta es la interacción entre todos los miembros del grupo, la valoración de los hechos y las opiniones de los participantes.
- Diario de clase del maestro en el que se reflejará lo más significativo: ¿qué es lo que ha funcionado mal y bien?, ¿qué es lo que hay que cambiar?, ¿cuáles son las dificultades encontradas por los alumnos y también por los maestros?
- Análisis de los cuadernos de los alumnos.
- Diario de clase de los alumnos. Los alumnos lo elaborarán al final de cada actividad. Es un instrumento que nos va a proporcionar información sobre los intereses de los alumnos. Al mismo tiempo, expresan si el tema o actividad les ha parecido interesante.

El maestro debe proveer un tiempo de su clase para que los estudiantes puedan, al final de cada actividad, redactar su diario. Los alumnos, por su parte, deben concretar sus ideas y opiniones en relación a la dinámica seguida. Se ha comprobado que es útil determinar los aspectos que deben reflejar en su diario, ya que así son más concisos y sus reflexiones se centran en cuestiones relacionadas con los aprendizajes realizados. Las preguntas pueden ser del tipo: ¿qué hemos aprendido hoy?, ¿cómo lo hemos estudiado?, ¿qué es lo que todavía no he aprendido?, ¿qué es lo que puedo mejorar de mí mismo?, ¿hay algo que me haya hecho sentir triste?, ¿hay alguien a quien le haya podido hacerle sentir triste?

- Técnicas de observación:
 - Actitud positiva y responsable en las actividades de grupo (participación, responsabilidad en las tareas, ayuda a los compañeros, esfuerzo por mejorar, etc.
 - Atención y seguimiento de las explicaciones de clase (maestro, resto de los compañeros, familiares).
 - Respeto por los materiales escolares.
 - Respeto al maestro y a los compañeros de clase (opiniones, intervenciones en clase, trabajos, etc.).
 - Presentación y finalización de trabajos y ejercicios.
 - Entrega de trabajos y ejercicios en el tiempo asignado.
 - Autocorrección.
 - Orden, organización, limpieza y claridad en la letra de los trabajos.
- Lista de control.

- Por último, cabe señalar que esta evaluación final está muy relacionada también en la práctica real educativa con la obligatoria comunicación a las familias. Así, después de cada sesión de evaluación, el tutor del grupo debe informar por escrito a cada alumno y a sus padres o tutores legales sobre el aprovechamiento académico del alumno, sobre la marcha de su proceso educativo y, sobre todos aquellos aspectos que son de interés para este TFG y que están relacionados con la integración del alumno en el grupo y de conceptos como autoestima, autoconcepto, empatía, relaciones sociales, etc. La propuesta de este proyecto no puede quedar relegado a su utilización en momentos puntuales; debe formar parte del Proyecto Educativo de Centro por lo cual hay que seguir unas líneas de actuación pedagógicas generales, de forma consensuada sujetas a evaluación que sean revisables.
- Anexo II.

11. CONCLUSIONES

En primer lugar, me gustaría destacar que en este trabajo se ha intentado conocer qué entienden los niños y niñas, del aula objeto de estudio, por conflicto, sus reacciones y proponer una serie de actividades para poder reconducir aquello que se considere inadecuado o inoportuno en el momento de enfrentarse y resolver un conflicto.

También debemos añadir que las propuestas que se llevan a cabo no deben ni pueden realizarse de forma puntual, sino que deben estar presentes e impregnar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que éste es lento y a largo plazo y va a acompañar al individuo durante toda su vida.

Aunque no ha sido posible impartir esta propuesta en un aula, en el presente trabajo se ha intentado realizar un análisis acerca de las HHSS, sus características así como de la importancia de trabajarlas en el ámbito de la educación y sobre todo desde edades muy tempranas.

El objetivo principal de este trabajo ha sido la elaboración de una propuesta partiendo de una encuesta pasada a alumnos pertenecientes a los niveles de 2º y 5º y tras su posterior análisis para trabajar las habilidades sociales en un aula de Educación Primaria. Para poder cumplir este objetivo, se han ido desarrollando diferentes objetivos más específicos, los cuales se han ido trabajando a lo largo de toda la propuesta. En primer lugar, se realiza una revisión bibliográfica bastante exhaustiva acerca de las HHSS y los diferentes tipos de conflicto y su trabajo en las aulas. De esta revisión, se pueden obtener conclusiones importantes en torno a tres ejes fundamentales. El primero de ellos, es acerca de la importancia de trabajar las HHSS en la escuela. Poseer estas habilidades implica un proceso de aprendizaje por parte de los niños y por tanto la escuela se convierte en un lugar óptimo para ello. Tal y como dice Vaello Orts (2005), en el ámbito escolar, se producen muchísimos contactos interpersonales que van marcando a los alumnos y por tanto es necesario ir guiando y reforzando estas situaciones para poder aprender cómo comportarse y generalizar estos aprendizajes a otras situaciones fuera de la escuela o del ámbito familiar.

Otra conclusión importante que se puede obtener del presente trabajo, está relacionada con el papel del profesor en el aula a la hora de trabajar este tipo de habilidades. El maestro debe convertirse en un modelo a seguir dentro del aula, observando el comportamiento de los alumnos en diferentes situaciones para así poder interactuar de forma positiva con ellos. El papel del profesor en el aprendizaje de este tipo de habilidades es fundamental.

Además, para poder plantear una propuesta de trabajo, previamente se han analizado algunos de los materiales y actividades publicados para trabajar HHSS en un aula. Existen muchísimos materiales publicados, tanto en formato papel como en formato digital.

Una vez analizada toda esta información, se ha elaborado una propuesta práctica con actividades dirigidas a los alumnos. A la hora de diseñar la propuesta, uno de los objetivos fundamentales ha sido el elaborar actividades motivadoras que favorezcan la participación activa del alumnado.

Como se comentaba anteriormente, esta propuesta no ha podido ser aplicada en un aula, sin embargo, queda pendiente poder hacerlo y así poder realizar propuestas de mejora que irían encaminadas sobre todo en evaluar si las actividades han sido motivadoras y han potenciado la participación de todos los alumnos y si la metodología y temporalización planteadas han sido adecuadas.

12. BIBLIOGRAFÍA

- Betina Lacunza, Ana. 2010. Las Habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Madrid. Ed. Sesma.
- Caballo, V. E., (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI España Editores S.A.
- Castillo, S. y Sánchez, M. (2009). *Habilidades sociales*. Barcelona: Altamar S.A.
- Caballo, V. (1991) Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual, I*, 73-99.
- Carrasco, A. y Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104-116.
- Castillo, S., & Sánchez, M. (2009). *Habilidades sociales*. Barcelona: Altamar
- Chacón, J. (2012). Modelo para el Diseño de Actividades Colaborativas Mediante la Utilización de Herramientas Web 2.0. Recuperado de: <http://www.learningreview.com/noticias-tecnologias/3438-modelo-para-el-diseno-de-actividades-colaborativas-mediante-la-utilizacion-de-herramientas-web-20>
- BOQUÉ, M^a. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona. Gedisa.
- BOQUÉ (s.f.). *Mediación, arbitraje y demás vías de investigación de conflictos en contextos educativos*. Asociación de inspectores de Educación de España.
- CARRASCO, A. y SCHADE, N. (2013). *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. Vol, 12, núm. 2. Universidad de Concepción, Chile.
- CHACÓN, A. (2012a). La gestión de los conflictos estudiantiles: un enfoque desde la administración de la educación. *Revista Gestión de la Educación*, 2.
- CHACÓN, A. (2012b). Propuesta para la elaboración de un manual para la gestión de los conflictos estudiantiles. *Revista Gestión de la Educación*, 4.
- COSER, L. (1956) *The functions of social conflict*. NewYork.
- De Esteban (2007)
- Defensor del Pueblo (2000) *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación*.
- DEUTSCH, M. (2009) Conflictos productivos y destructivos. En *Journal of Social Issues*. V. 25, núm. 1.
- Entelman, R (2002, 173). *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona. Gedisa.
- Fernández Enguita, M. (1999). El sistema educativo y la convivencia cívica. ¿Parte del problema o de la solución? *Cuadernos de pedagogía*, 304, 12-17.
- FISAS, V (2001, 30) *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona. Icaria Editorial.
- Forsyth (2004)

- Freund, J. (1983, 65). *Sociología del Conflicto*. Madrid. Ediciones del Ejército.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y convivencia. *Contextos educativos*, 3.
- Galtung, J. (1975). *The basics needs approach*. Cambridge University. Massachusetts.
- Ibarra Mustelier, L. (2018). *Educación en la escuela, educación en la familia. ¿Realidad o Ficción?* Editorial Félix Varela.
- Infante, E. (1998). Sobre la definición de conflicto interpersonal: aplicación del Cluster análisis al estudio semántico. *Revista de Psicología Social*. Vol. 13, núm, 3.
- Junco Herrera, I. (2010). La motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Temas para la educación*, número 9. CC.OO.
- LED, P. (2008). *Conflictos escolares. Respuestas educativas*. Barcelona. Tibidabo.
- LEDERACH, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociales divididas*.
- León, J. M. (2009). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid. Síntesis.
- Lewicki, R. J., Litterer, J. A., Minton, J. W. y Saunders, D. M. (1994). *Think before you speak. A complete guide to strategic negotiation*. New York. John Wiley & Sons Ltd.
- LEWICKI, R. J. WEISS, S.E. y LEWIN, D. *Models of conflicts, negotiation and their party intervention*.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid. CIE-FUHEM.
- Melero, J. (citado por Carrasco y Schade (2013)). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid. Siglo XXI.
- MONJAS CASARES, M. y GONZÁLEZ MORENO, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa- CIDE. España, No 146.
- MONJAS CASARES, M. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- MONJAS, I. (1992). *Programa de enseñanza de Interacción social*. Madrid: CEPE.
- MOORE, C. (1994). *Negociación y mediación*. Red Gernika. Gernika Gogoratz
- NAREJO, N. y SALAZAR. (2002). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid. Reus.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona. Graó

PÉREZ DE GUZMÁN, V, AMADOR, L. y VARGAS, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*.

PONDY, L. R. (1967) *Organizational conflict: concepts and models*.

TORREGO Seijo, J. C. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid. Alianza.

THOMAS, K. W. (1992). *Conflict and negotiation processes in organizations*. M. D. Dunnette & L. M. Hough (eds)

VAELLO ORTS, J. (2003) *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid. Santillana

VAELLO ORTS, J. (2003) *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid. Santillana

UNIVERSITÉ DE PAIX (2000)

WAGNER, M., F. y PEREIRA, A. S. (2014). *Psicología conductual*. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*.

ANEXO I

Cuestionario para estudiantes sobre conflictos y violencia

Como sabes, en el centro estamos tratando de mejorar la *convivencia*. A través de este cuestionario queremos informarnos sobre cómo van las cosas y en qué podemos mejorar; por eso es muy importante que contestes sinceramente.

Qué sueles hacer ante situaciones como las siguientes:

1. Un compañero o compañera trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas:
 Grito o le insulto Insisto en que me atienda Pido ayuda
 No vuelvo a hablarle
2. Cuando tienes conflictos con algún compañero o compañera, ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces
3. Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces
4. ¿Intervienen tus profesores en la resolución de tus conflictos?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces
5. ¿Intervienen los otros compañeros o compañeras en la resolución de tus conflictos?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces
6. ¿Cuántas veces te sientes insultado, ridiculizado, te dicen motes y se meten verbalmente contigo, en el centro?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces
7. ¿Insultas a otros, los ridiculizas, les dices motes y te metes verbalmente con ellos?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces
8. ¿Te ha pasado que otros han hablado mal de ti a tus espaldas y has perdido los amigos por eso?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces
9. ¿Cuántas veces hablas mal de una persona que no te cae bien, procurando que otros también piensen mal de ella?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces
10. ¿Te has sentido perseguido, hostigado o intimidado por otros de forma prolongada?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces

11. ¿Has perseguido, hostigado e intimidado, en solitario o en grupo, a otros u otras?

- Nunca Alguna vez A veces Muchas veces

12. ¿Te has sentido acosado sexualmente y has sentido miedo por esa razón?

- Nunca Alguna vez A veces Muchas veces

13. ¿Crees que tu forma de expresarte y de comportarte ha podido dar lugar a que otro u otra se sienta acosado sexualmente por ti?

- Nunca Alguna vez A veces Muchas veces

14. ¿Qué actividades harías para aprender a resolver los conflictos?

.....
.....
.....
.....

15. ¿Quién crees que debe encargarse, en el centro, de ayudar a resolver conflictos?

- Los profesores o profesoras Profesores y estudiantes Los estudiantes
 Cada uno los suyos

16. Ahora, ¿qué cosas, de las mencionadas anteriormente, calificarías de conflictos y qué cosas de violencia?

Son conflictos:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Son violencia:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO II EVALUACIÓN DEL PROYECTO Y DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

MOTIVACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO HACIA EL ALUMNADO

INDICADORES	VALORACIÓN (0-5)	PROPUESTAS DE MEJORA
-------------	------------------	----------------------

Motivación inicial del alumnado

Presento al principio de cada sesión un plan de trabajo explicando su finalidad		
Diseño situaciones introductorias previas a las actividades que se van a tratar		
Relaciono los temas de la actividad con acontecimientos de la actualidad		

Motivación durante el proceso

Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro, adaptado...		
Doy información de los progresos conseguidos así como los intereses y conocimientos previos del alumnado		
Relaciono con cierta asiduidad los contenidos y actividades con los interés y conocimientos previos del alumnado		
Fomento la participación del alumnado en los debates y argumentos del proceso de enseñanza		

Presentación de contenidos

Reflexiono si las actividades son las indicadas para los alumnos y alumnas		
--	--	--

Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada actividad (guiones, esquemas, mapas conceptuales)		
---	--	--

PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO

INDICADORES	VALORACIÓN (0-5)	PROPUESTAS DE MEJORA
-------------	------------------	----------------------

Elementos curriculares

Diseño los objetivos teniendo en cuenta la contextualización del alumnado y el currículo oficial		
Los contenidos usados se ajustan a los bloques del currículo oficial y a los de la programación para este curso		
Propongo actividades basadas en el trabajo por competencias		
Tengo en cuenta algún elemento transversal del currículo y su aplicación con el calendario de efemérides		
Los criterios de evaluación articulan la evaluación de todos los elementos curriculares		
Los estándares de aprendizaje son cuantitativos		

Fase de desarrollo del proyecto

Incluyo una fase de preevaluación, presentación y motivación del tema		
Establezco medidas de atención a la diversidad como actividades de refuerzo y ampliación		
Presento una actividad de síntesis y resumen del trabajo hecho en toda la actividad		
Creo alguna actividad de transferencia de contenidos donde se conectan los		

aprendizajes específicos de la actividad con los del resto del curso		
--	--	--

Actividades e interdisciplinariedad

Existen actividades con diferentes agrupaciones		
Contiene actividades que atienden a los 3 bloques de contenidos específicos del área		
Se han tenido en cuenta los recursos y el equipamiento del aula		
La temporalización de cada sesión ha tenido en cuenta los tiempo muertos y las explicaciones del profesor		
Se han diseñado actividades que trabajen las TIC en el aula		
Se han diseñado actividades de fomento de la lectura		

ESTRUCTURA Y COHESIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

INDICADORES	VALORACIÓN (0-5)	PROPUESTAS DE MEJORA
-------------	------------------	----------------------

Actividades en el proceso

Diseño de actividades que aseguran la adquisición de los objetivos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas		
Propongo a los discentes actividades variadas (presentación, preevaluación, desarrollo, síntesis, transferencia, ampliación, refuerzo y evaluación)		
Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de las diversas metodológicas (trabajo cooperativo)		

Estructura y organización del aula

Distribuyo el tiempo adecuadamente: breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos y alumnas realizan en clase		
Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea a realizar, de los recursos a utilizar, etc., controlando siempre el clima adecuado de trabajo		
Uso recursos didácticos variados (audiovisuales, digitales, técnicas que favorecen la competencia en aprender a aprender) tanto para la presentación de las actividades como para la práctica del alumnado, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos		

Cohesión con el proceso enseñanza-aprendizaje

Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos y alumnas ha comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso...		
Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimo y me aseguro la participación de todos		

SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

INDICADORES	VALORACIÓN (0-5)	PROPUESTAS DE MEJORA
-------------	------------------	----------------------

Seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje

Reviso y corrijo frecuentemente las actividades propuestas (dentro y fuera del aula), adecuación de los tiempo, agrupamientos y materiales utilizados		
Proporciono información al alumnado sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas y, a su vez, favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación		
En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición		
En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición		

Contextualización

Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los discentes, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, el grado de motivación, etc., y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades...)		
Me coordino con otros profesionales u agentes exteriores para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos...		
Adapto el material didáctico y los recursos a las características y necesidades del alumnado, realizando trabajos individualizados, diferentes tipos de actividades y ejercicios		
Busco y fomento interacciones entre docente-alumnado		

Los discentes se sienten responsables en la realización de las actividades		
Planteo trabajo en grupo para analizar las interacciones entre los alumnos y alumnas		

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

INDICADORES	VALORACIÓN (0-5)	PROPUESTAS DE MEJORA
-------------	------------------	----------------------

Criterios de evaluación

Aplicación los criterios de evaluación de acuerdo con las orientaciones de la Concreción Curricular		
El proyecto tiene claramente establecido los criterios de evaluación y los indicadores		
Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos		

Instrumentos de evaluación

Uso sistemáticamente instrumentos de evaluación variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, portfolio, diario de clase, etc)		
Corrijo y explico los trabajos y actividades de los discentes y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes		
Aplico estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezca la participación de los discentes en la evaluación		
Utilizo diferentes medios de comunicación para informar a padres, docentes y alumnado		

(sesiones de evaluación, boletín de información, reuniones colectivas, entrevistas individuales, asambleas de clase...) de los resultados de la evaluación		
--	--	--

Tomo como referente los resultados de evaluación para modificar la transposición didáctica y mejorar mi intervención docente		
Realizo diferentes registros de observación para realizar la evaluación (cuaderno del profesor, fichero, registro de datos, lista de control...)		

Tipos de evaluación

Propongo una evaluación inicial a principio de curso, para ajustar el proyecto, en el que tengo en cuenta el informe de otros docentes, el del EOE y Departamento de Orientación		
Contemplo los 3 momentos de evaluación: inicial, proceso y final		

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo inferior
V2	Se asumen varianzas iguales	1,649	,208	-1,424	33	,164	-,372	,261	-
	No se asumen varianzas iguales			-1,443	32,980	,159	-,372	,258	-
V3	Se asumen varianzas iguales	,513	,479	2,050	33	,048	,760	,371	-
	No se asumen varianzas iguales			2,045	31,675	,049	,760	,372	-
V4	Se asumen varianzas iguales	5,157	,030	-,028	33	,978	-,010	,354	-
	No se asumen varianzas iguales			-,027	25,856	,979	-,010	,365	-
V5	Se asumen varianzas iguales	6,338	,017	,012	33	,990	,003	,274	-
	No se asumen varianzas iguales			,012	30,903	,990	,003	,264	-
V6	Se asumen varianzas iguales	,038	,847	1,852	33	,073	,648	,350	-
	No se asumen varianzas iguales			1,852	32,003	,073	,648	,350	-
V7	Se asumen varianzas iguales	,079	,781	2,876	32	,007	,551	,192	-
	No se asumen varianzas iguales			2,779	25,225	,010	,551	,198	-
V8	Se asumen varianzas iguales	,061	,807	,347	33	,731	,118	,341	-
	No se asumen varianzas iguales			,344	30,536	,734	,118	,345	-
V9	Se asumen varianzas iguales	,016	,900	,398	33	,693	,118	,298	-
	No se asumen varianzas iguales			,399	32,425	,692	,118	,297	-
V10	Se asumen varianzas iguales	7,241	,011	-1,643	33	,110	-,424	,258	-
	No se asumen varianzas iguales			-1,730	27,751	,095	-,424	,245	-
V11	Se asumen varianzas iguales	11,594	,002	1,558	32	,129	,389	,250	-
	No se asumen varianzas iguales			1,432	17,992	,169	,389	,272	-

V12	Se asumen varianzas iguales	,009	,925	,000	18	1,000	,000	,299	-
	No se asumen varianzas iguales			,000	13,748	1,000	,000	,308	-
V13	Se asumen varianzas iguales	3,073	,099	-,789	16	,442	-,091	,115	-
	No se asumen varianzas iguales			-1,000	10,000	,341	-,091	,091	-

